

# Controversiële kwesties in de klas: de Zwarte Piet-discussie



Een onderzoek naar de visie van docenten in het voortgezet onderwijs op hun burgerschapsvormende taak, toegespitst op de Zwarte Piet-discussie in 2014

Alma Feddema  
Universiteit voor Humanistiek

*Controversiële kwesties in de klas: de Zwarte Piet-discussie*

Masterscriptie Universiteit voor Humanistiek

Variant Educatie

Oktober 2015

Alma Feddema

[alma.feddema@gmail.com](mailto:alma.feddema@gmail.com)

Begeleider: dr. Caroline Suransky

Universitair docent Humanistiek in een interculturele en mondialiserende  
samenleving.

Projectleider Burgerschap in een interculturele samenleving

Meelezer: dr. Isolde de Groot

Universitair docent

Omslagfoto: [www.onemorething.nl](http://www.onemorething.nl)

## **Samenvatting**

Dit verkennende onderzoek beschrijft de wijze waarop docenten hun burgerschapsvormende taak beschouwen aan de hand van het bespreken van controversiële kwesties en in het bijzonder de Zwarte Piet-discussie in 2014. Aan de hand van theoretische inzichten over burgerschapsvorming in relatie tot het bespreken van controversiële kwesties in de klas, is middels empirisch onderzoek onderzocht welke ervaringen docenten zelf hebben met het bespreken van dergelijke kwesties en welke keuzes zij daarin maken. Het blijkt dat docenten vinden dat ze een ondersteunende en informerende taak hebben bij het op gedegen wijze betrekken van leerlingen in de samenleving. Ze spreken leerlingen nadrukkelijk aan op hun eigen mening op actuele, controversiële thema's. Docenten maken zowel gebruik van groepsdialoog als debatvormen en het verschilt nogal of zij hun eigen visie de les inbrengen. Docenten zien hun rol zelf als het op gang brengen van de discussie in de klas en zijn vooral erg benieuwd naar hoe leerlingen er nu eigenlijk zelf in staan. Over het algemeen handelen ze vanuit een overtuigde visie op onderwijs en samenleving, en blijken ze goed te weten welke vaardigheden zij willen dat hun leerlingen in dit kader opdoen. Evenwel is er vaak sprake van een geringe lesvoorbereiding en kiezen docenten geregeld voor werkvormen die niet worden aanbevolen door theoretici als het gaat om het bespreken van controversiële kwesties in de les.

## Voorwoord

Voor u ligt het afstudeeronderzoek ‘Controversiële kwesties in de klas: de Zwarte Piet-discussie’. Een empirisch onderzoek waarin ik 8 docenten interviewde die les gegeven hebben over de controversiële Zwarte Piet-discussie. Met dit onderzoek sluit ik mijn Master Humanistiek na 4 jaar af. In dit voorwoord kijk ik terug op de studie en het scriptieproces.

Gedurende de jaren dat ik Humanistiek studeerde, kwam het besef van de waarde van het onderwijs voor het inspireren en activeren van (jonge) mensen geleidelijk opzetten. Aanvankelijk was het geen vereiste voor mij dat ik les zou gaan geven in het middelbaar onderwijs. Door de studie deed ik bijzondere leerervaringen op in het humanistisch georiënteerde onderwijs. De combinatie van deze humanistische onderwijspraktijk met alle interessante filosofische en levensbeschouwelijk georiënteerde lesstof in de colleges, bewoog mij gaandeweg richting een professioneel zelfbeeld waarbij ik ergens voor ‘durfde staan’.

Het schrijven van deze scriptie is bijzonder leerzaam geweest voor mij. Het bleek een pittig werk, mede omdat ik het schrijven combineerde met een baan als docent. Daarnaast heb ik zonder meer geleerd hoe op systematische wijze een dergelijk onderzoek uit te voeren. Graag wil ik de personen bedanken die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit onderzoek. Allereerst zijn dat alle docenten die bereid waren geïnterviewd te worden over mijn onderwerp. Daarnaast wil ik mijn familie, vrienden en mijn vriend bedanken. Zij zorgden voor de welkome aanmoediging en ontspanning.

Mensen die ik met name wil bedanken zijn:

*Caroline Suransky* voor de toewijding in het begeleiden van mijn scriptie. Je hebt mij steeds voorzien van feedback en was altijd bereid tot het maken van een afspraak.

*Isolde de Groot* voor de grondige en bruikbare feedback.

*Jantien Hijne, Barbara Stallmann* en *Niels Tubbing* voor het doorlezen en becommentariëren van delen van mijn scriptie.

Alma Nynke Feddema

Amsterdam, oktober 2015

## Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
1. Inleiding	6
1.1 Onderwijs in een veranderende samenleving	6
1.2 De leraar in de klas	7
1.3 Doelstelling, hoofd- en deelvragen	8
1.4 Toelichting centrale begrippen	9
1.5 Relevantie	10
1.5.1 Theoretische relevantie	11
1.5.2 Maatschappelijke relevantie	11
1.5.3 Praktische relevantie	11
1.6 Leeswijzer	11
2. Onderzoeksmethodologie	12
2.1 Onderzoeksontwerp	13
2.2 Werving van respondenten	14
2.3 Dataverzameling	15
2.4 Dataverwerking empirisch onderzoek	17
2.5 Intersubjectiviteit	19
3. Burgerschapsvorming en het bespreken van controversiële kwesties in de klas: een theoretisch kader	21
3.1 Burgerschapsvorming in het Nederlandse onderwijs	21
3.2 Controversiële kwesties in de klas als onderdeel van burgerschapsvorming	27
3.3 De rol van docenten in burgerschapsvorming	33
3.4 De Zwarte Piet-discussie als controversiële kwestie	34
4. Controversiële kwesties in de klas: een empirische verkenning	37
4.1 Motieven van leraren	37
4.1.1 Motieven: ondersteuning bij levensvaardigheden	37
4.2 De pedagogische praktijk	41
4.2.1 Individuele meningsvorming als pedagogisch doel	42
4.2.2 Zelfvertrouwen ontwikkelen als pedagogisch doel	43
4.2.3 Veiligheid creëren voor vrijheid tot expressie, als pedagogische voorwaarde	44

4.2.4 De mentor heeft een belangrijke pedagogische taak	45
4.3 De didactische praktijk	46
4.3.1 Meer dialoog dan debat als didactische werkvorm	46
4.3.2 Vragen stellen als didactische werkvorm	47
4.3.3 Rol van de docent: eigen mening al dan niet inbrengen	48
4.3.3 Kritisch op beleid	48
5. De Zwarte Piet-discussie als controversiële kwestie in de klas	49
5.1 Schoolvisie ten aanzien van de Zwarte Piet-discussie	49
5.2 Ervaringen met de Zwarte Piet-discussie in 2014: keuzes voor de bespreking en uitwerking van de Zwarte Piet-discussie	51
5.2.1 Persoonlijke visie van de docent op de Zwarte Piet-discussie speelt mee	52
5.2.2 Oefening in zelf nadenken en tot een eigen keuze komen met betrekking tot Zwarte Piet	53
5.2.3 Meerdere perspectieven en controverses	54
5.2.4 Het inbrengen van de eigen visie?	55
5.2.5 Voorbereiding van de les	56
5.2.6 De leerlingen veranderen maar moeilijk van mening	57
6. Conclusie, discussie en aanbevelingen: Burgerschapsvormende taken van leraren en het bespreken van controversiële kwesties in het onderwijs, toegespitst op de Zwarte Piet-discussie	59
6.1 Conclusie	59
6.1.1 Perspectief en zelfontplooiing	59
6.1.2 Rekening houden met schoolbeleid omtrent controversiële kwesties en in het bijzonder de Zwarte Piet-discussie	63
6.1.3 Ervaringen van docenten met lessen over de Zwarte Piet-discussie	64
6.2 Discussie	66
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	67
Bronnenlijst	69
Bijlagen	76
 Bijlage 1: Interviewleidraad I	
Bijlage 2: Interviewleidraad II	
Bijlage 3: Overzicht van de respondenten	

## **1. Inleiding**

Docenten hebben een professionele taak bij de begeleiding van burgerschapsvorming in de samenleving. Zij kunnen een rol spelen in een dialoog over cultureel beladen onderwerpen en het voeren van leerzame gesprekken op school daarover (Banks, 2005; Parker, 2003; SLO, 2008, 2009; Van Hook, 2000; Veugelers, 2006, 2011, 2013). In dit onderzoek zoom ik in op één controversieel thema dat anno 2015 actueel is, namelijk: de Zwarte Piet-discussie. Daarbij focus ik op het voortgezet onderwijs. In het bijzonder richt ik me daarbij op de rol van de docent. In dit kader wil ik onderzoeken welke visie docenten hebben op de vormgeving en benadering van deze discussie in hun eigen onderwijs en welke aspecten van de ontwikkeling van hun leerlingen zij in dit kader willen stimuleren. Daarnaast wil ik ook te weten komen hoe hun visie vorm krijgt in de praktijk.

De Zwarte Piet-discussie in Nederland is de afgelopen jaren een beladen onderwerp geworden. Zij gaat zowel over het slavernijverleden van Nederland als over hedendaags racisme. In 2013 en 2014 verschijnen er in de aanloop van de sinterklaasperiode dagelijks berichten over in de media. De kwestie lijkt het hart van de discussie over de plurale samenleving te raken. Gezien de pedagogische taak van de docent, ligt het voor de hand dat docenten een rol kunnen spelen in het vormgeven van onderwijs over controversiële thema's in de samenleving, zoals de discussie over Zwarte Piet. Er is echter weinig bekend over hoe docenten zelf hun rol zien in het maatschappelijk debat.

### *1.1 Onderwijs in een veranderende samenleving*

We leven vandaag de dag in een steeds meer complexe, veranderende samenleving. De omgang met deze complexiteit en diversiteit is één van de uitdagingen voor de moderne burger. Zij stelt ook nieuwe eisen aan professionals in bepaalde beroepspraktijken. Zoals die van de docent. Scholen krijgen steeds meer te maken met het bepalen van een houding ten aanzien van de veranderlijkheden binnen een postmoderne, interculturele samenleving. Hier horen kwesties op het terrein van moreel gedrag en morele sensitiviteit onder jongeren bij (Veugelers, 2006, 2013). In deze context wordt een groot beroep gedaan op de normatieve of pedagogische professionaliteit van de docent (Klaassen, 2008). Immers, hoe complexer de samenleving, hoe complexer de pedagogische taak van de docent om goed functionerende burgers op te leiden. Een doordachte begeleiding van discussies over gedrag en over normen en waarden in de hedendaagse samenleving zou kunnen bijdragen aan een betere omgang met zulke dilemma's en discussies in de klas. Toch lijken veel scholen niet te weten hoe om te gaan met de steeds groter wordende diversiteit van de waarden en normen in de samenleving

(Stuij, 2002). Tegelijkertijd wordt wel verlangd van de school dat zij burgers aflevert die goed kunnen meedraaien in onze diverse samenleving. Mede daarom zijn scholen vanaf 2006 verplicht aan burgerschapsvorming te doen (Bron et al., 2009). De wet op burgerschapsvorming is een stimulans die leraren bewust meer aandacht vraagt te schenken aan hoe mensen met elkaar omgaan in de samenleving, juist waar het verschillen als culturele diversiteit betreft en om pluralisme en een democratische houding te stimuleren (Onderwijsraad, 2012).

### *1.2 De leraar in de klas*

Wat betekent dit nu allemaal voor de praktijk van de docent? Burgerschapsvorming is een onderdeel van de professionele taak van de docent. Dat betekent dat de docent aandacht besteedt aan de democratische en plurale samenleving met al haar dilemma's en conflicten. De Zwarte Piet-discussie is een directe uiting van de complexiteit van het leven in een plurale samenleving. Het is interessant om te onderzoeken wat de visie van docenten is op hun burgerschapsvormende taak in het kader van deze controversiële kwestie. Leerkrachten kunnen immers veel invloed hebben op de burgerschapsvorming van hun leerlingen (Bron et al., 2009). Desondanks blijkt in de praktijk dat docenten regelmatig, om de lieve vrede te bewaren, lastige aspecten van onderwerpen die te maken hebben met culturele diversiteit laten liggen (Leeman, 2006). Docenten kiezen snel voor het negeren van uitspraken van leerlingen, terwijl het leerrendement juist verhoogd zou kunnen worden door uitspraken naar een hoger niveau te tillen (Parker & Hess, 2001; Oulton et al, 2007). In het kader van de Zwarte Piet-discussie zou dat betekenen dat docenten bewust een dialoog met leerlingen stimuleren, daar waar de besproken thematiek in de klas raakt aan kwesties van democratie en burgerschap.

Ondanks dat schoolleiders leraren daarbij kunnen ondersteunen door een heldere pedagogische schoolvisie uit te dragen, is er ook in dit geval vaak nog weinig sturing vanuit het schoolbestuur (Onderwijsraad, 2012). Scholen zijn grotendeels vrij om zelf invulling te geven aan burgerschap en vaak zijn de richtlijnen daarvoor niet duidelijk geëxpliciteerd. Bij de vormgeving van visie en beleid van de school speelt de omgeving van de school ook een rol (Bron et al., 2009; Onderwijsraad, 2012). Hierbij valt te denken aan de buurt waarin een school staat, de leerlingen die naar de school gaan en de sfeer die op school heerst. Het is die cultuur en de houding die meebepaalt hoe leerlingen aankijken tegen dingen. De schoolcontext kan redenen bieden om bepaalde keuzes te maken, bijvoorbeeld om (burgerschaps)onderwijs te verbeteren (deWinter, 2004; Thrupp & Lupton, 2011).



Evenwel is de manier waarop de opdracht tot burgerschapsvorming wordt ingevuld niet alleen een kwestie van formeel beleid en in handen van het schoolbestuur, maar wordt deze net zo goed ingevuld door wat de docent zelf doet en zegt in de klas. De docent moet uiteindelijk concreet handelen in controversiële kwesties wanneer deze zich voordoen in de klas (Schuitema & Veugelers, 2013). Hoe en waarom docenten dat doen, is interessant om te onderzoeken omdat dit uiteindelijk in hoge mate bepaalt hoe burgerschapsvorming in het onderwijs concreet vorm krijgt. In mijn onderzoek leg ik daarom de nadruk op hoe leraren controversiële kwesties vormgeven in het burgerschapsonderwijs. Dat doe ik aan de hand van de actuele Zwarte Piet-discussie.

### *1.3 Doelstelling, hoofd- en deelvragen*

Het doel *binnen* dit onderzoek is het verkrijgen van inzicht in hoe VO-docenten zelf een controversiële en maatschappelijke kwestie benaderen als onderwerp van hun burgerschapsvormende taak. Een actueel voorbeeld daarvan is de Zwarte Piet-discussie.

Het doel *van* dit onderzoek is het aanvullen van kennis over de burgerschapsvormende taak van de docent ten aanzien van het bespreekbaar maken van controversiële kwesties in de klas.

Vanuit deze doelstelling is de volgende hoofdonderzoeksvraag ontstaan: **Hoe zien leraren in het voortgezet onderwijs hun burgerschapsvormende taak ten aanzien van controversiële kwesties, toegespitst op de actuele Zwarte Piet-discussie?**

De volgende deelvragen komen voort uit de hoofdvraag:

1. Hoe zien docenten hun taak ten aanzien van het behandelen van controversiële kwesties in de klas?
2. In hoeverre houdt de docent rekening met de visie en de context van de school bij onderwijs over de Zwarte Piet-discussie?
3. Wat zijn ervaringen van docenten die les hebben gegeven over de Zwarte Piet-discussie in 2014?
4. Wat zijn verschillen en overeenkomsten tussen de taakopvattingen en praktijkervaringen van de docenten?

#### *1.4 Toelichting centrale begrippen*

Met het begrip ‘ervaringen’ wordt de omgang met een controversiële kwestie als de Zwarte Piet-discussie in de onderwijspraktijk bedoeld. Het gaat hier met name om hoeveel aandacht er is voor een echt gesprek, in het bijzonder de ruimte die docenten en leerlingen boden voor het uitwisselen en het laten bestaan van verschillende opvattingen. Daarnaast is het van belang hoe de docent zijn lessen heeft voorbereid en uitgevoerd en welke pedagogische en didactische keuzes hij of zij daarbij heeft gemaakt (Hiemstra et al., 2013; Schuitema & Veugeliers, 2013).

In de onderwijspraktijk lopen pedagogische en didactische keuzes enigszins door elkaar. Het onderscheid is van belang omdat het in de onderwijspraktijk twee domeinen zijn met verschillende doelstellingen. Didactiek gaat vooral over werkvormen en klassenmanagement en pedagogiek gaat over een opvoedkundige taak ten aanzien van de algehele ontwikkeling van leerlingen (Hiemstra et al., 2013).

Het begrip ‘context van de school’ duidt op de directe omgeving van de school. Daarbij hoort bijvoorbeeld de buurt waarin de school staat, de leerlingen die naar de school toe gaan en de ouders van deze leerlingen. Deze omgeving is de directe werkomgeving van de docent en hij is van invloed op de keuzes die door de docent gemaakt worden in de onderwijspraktijk. De sfeer in de school behoort ook tot de schoolcontext, evenals het gedrag en de houding van leerlingen (deWinter, 2004; Thrupp & Lupton, 2011).

#### *1.5 Relevantie*

##### *1.5.1 Theoretische relevantie*

Vanaf de wettelijke verplichtstelling in 2006 draagt de overheid scholen op om meer aandacht te schenken aan burgerschapsvorming. De theoretische relevantie van mijn onderzoek is allereerst de specifieke kennis die het oplevert over de visie van docenten zelf ten aanzien van hun beroepsuitoefening op het terrein van burgerschapsvorming. Dat doe ik aan de hand van een actueel en concreet voorbeeld van de maatschappelijke discussie over Zwarte Piet. Er is internationaal veel geschreven over burgerschapsvorming en ook over het bespreken van controversiële kwesties die raken aan burgerschapsvorming in de klas. Wat controversiële kwesties betreft gaat het vooral om literatuur uit de Verenigde Staten, Canada en Engeland. Deze literatuur richt zich op het belang van discussies in de klas over controversiële sociale en

politieke zaken als onderdeel van burgerschapseducatie. Nadrukkelijk wordt daarbij ingegaan op het bespreken van controversiële kwesties als pedagogische techniek om jonge burgers te trainen om te functioneren in gezonde democratieën. Onderzoek gaat onder andere over het verbeteren van lerarencompetenties bij het vormgeven van burgerschapsonderwijs omtrent controversiële kwesties (Oulton et al, 2007; Parker & Hess, 2001). Ander onderzoek richt zich bijvoorbeeld op het verbeteren van de burgerschapsvaardigheden van leerlingen bij klassengesprekken over controversiële kwesties (Feldman, 2007; McDevitt en Kioussis, 2006). Daarnaast heeft (Torney-Purta et al, 2001) het ICCS-onderzoek aangetoond dat het houden van open discussies over controversiële sociale zaken een positieve invloed heeft op de democratische betrokkenheid van jongeren.

Mijn onderzoek levert kennis op over de specifieke situatie in Nederland. Er bestaat een aanzienlijke hoeveelheid literatuur en onderzoek betreffende burgerschapsvorming in Nederland (Bron et al, 2009; De Winter, 2004; Geijssel et al, 2010; 2012; Maslowski et al, 2012; en Veugelers, 2011, 2013). Evenwel bestaat er weinig Nederlands onderzoek naar het bespreken van controversiële kwesties in de klas. Een voorbeeld van zulk onderzoek is dat van Schuitema & Veugelers (2013) over hoe docenten controversiële thema's in het middelbaar onderwijs benaderen in de lessen biologie en geschiedenis. Een zoektocht naar literatuur over de Zwarte Piet-discussie als controversiële kwestie in het middelbaar onderwijs leverde tot nu toe niets op.

De kennis die mijn onderzoek oplevert is relevant voor twee leerstoelgroepen van de UvH. De leerstoelgroep Globalisering- en Dialoogstudies richt haar onderwijs en onderzoek op humanistische praktijken in een veranderende, globaliserende wereld. Ze onderzoekt de invloed van die veranderingen op vragen van zingeving en humanisering in de samenleving. Een onderzoek naar racisme vraagstukken in de samenleving, in mijn onderzoek toegespitst op de Zwarte Piet-discussie, is daarbij relevant. Daarnaast is het onderzoek ook relevant voor het onderzoeksprogramma van de leerstoelgroep Educatie van de Universiteit voor Humanistiek. Zij onderzoekt o.a. educatieve ervaringen van professionals en ook 'hoe politieke verhoudingen in educatieve verhoudingen verweven zijn en hoe met onderzoek bijgedragen kan worden aan het terugbrengen van sociale en mondiale ongelijkheid in educatieve mogelijkheden.' (UvH, 2010, p.10).

### *1.5.2 Maatschappelijke relevantie*

De actuele Zwarte Piet-discussie gaat voor een groot deel over burgerschap en democratie. Burgerschapsvorming richt zich op de ontwikkeling van meer kennis en vaardigheden onder leerlingen met betrekking tot democratie en dat maakt het maatschappelijk relevant.

Mensen worden door de Zwarte Piet-discussie zowel gedwongen na te denken over het koloniale verleden van Nederland, als over belangrijke waarden waar het Nederland van vandaag de dag voor staat. De kwestie gaat bovendien over hoe we met elkaar omgaan in een complex plurale samenleving. Het onderwijs kan bijdragen aan een verdieping van dit maatschappelijk debat en het actief betrekken van jongeren bij dit debat. Dit onderzoek levert vervolgens kennis op naar hoe docenten burgerschapsonderwijs omtrent controversiële kwesties in het algemeen en ten aanzien van een concrete kwestie zoals de Zwarte Piet-discussie vormgeven.

### *1.5.3 Praktische relevantie*

De kennis kan bijdragen aan de professionalisering van docenten ten aanzien van het behandelen van controversiële kwesties in de klas en - in het bijzonder – in het begeleiden van de Zwarte Piet-discussie tijdens de les.

Ten slotte is dit onderzoek persoonlijk relevant voor mij als docent in het voortgezet onderwijs. In het algemeen verwacht ik door dit onderzoek een meer doordachte visie te ontwikkelen op mijn taak als docent en als mens. Door dit onderzoek te doen, leer ik zowel over burgerschap als over de taak van de docent daarin. Daarmee verwacht ik tot een meer doordachte houding over mijn rol te komen.

## *1.6 Leeswijzer*

In dit hoofdstuk zijn de probleemstelling, onderzoeksvragen en relevantie beschreven. Het hoofdstuk dat hierop volgt beschrijft de onderzoeksmethodologie van deze scriptie. In hoofdstuk drie wordt vervolgens nader ingegaan op bestaand onderzoek naar de taak van docenten in het kader van burgerschapsvorming en controversiële kwesties. Daarbij ligt de focus met name op burgerschapsvorming in een democratische en veranderende samenleving als Nederland. Hiervoor is gebruik gemaakt van beleidsdocumenten van verschillende Nederlandse onderwijsorganisaties, zoals SLO (2008, 2009) en de Onderwijsraad (2012) en een onderzoeksrapportage van de ICCS (2012). Ook wordt ingegaan op de pedagogische taak ten aanzien van controversiële kwesties. Daarbij is een interessant onderzoek gebruikt over hoe docenten in Nederland omgaan met controversiële kwesties in de klas (Schuitema &

Veugelers, 2013). Verder wordt in hoofdstuk 3 gebruik gemaakt van internationale literatuur waarin gerichte strategieën en werkvormen om met controversiële kwesties om te gaan in de klas worden beschreven (CCEA, 2008; Fournier-Sylvester, 2013; Parker & Hess, 2001; Hess, 2009). Uiteindelijk wordt het onderwerp in hoofdstuk 3 toegespitst op de Zwarte Piet-discussie als actuele casus waarin de plurale samenleving tot uitdrukking komt en waar scholen mee geconfronteerd worden. In hoofdstuk vier en vijf worden vervolgens de data van het empirische deel van het onderzoek gepresenteerd. Tot slot volgen in hoofdstuk zes de conclusie en discussie, waarin de resultaten ter discussie gesteld worden en aanbevelingen voor verder onderzoek worden gedaan.

## 2. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk licht ik de onderzoeksmethoden toe die ik heb aangewend om de onderzoeksvragen te beantwoorden. De dataverzameling van het empirisch onderzoek is uitgevoerd tussen april 2015 en juni 2015. In 2.1 licht ik de keuze voor kwalitatief onderzoek toe. In 2.2 zet ik uiteen op welke wijze de respondenten zijn geselecteerd. In 2.3 beschrijf ik de werkwijze rond het verzamelen van de data. Vervolgens zet ik in 2.4 uiteen hoe de data-analyse heeft plaatsgevonden. Ten slotte sta ik in 2.5 stil bij de rol van mijzelf als onderzoeker en de mogelijke invloed daarvan op het onderzoek.

### 2.1 Onderzoeksontwerp

Het theoretisch kader van dit onderzoek gaat in op de burgerschapstaak van de docent, met name ten aanzien van het bespreekbaar maken van controversiële kwesties in de klas. Het doel van het empirisch deel van het onderzoek is het verkrijgen van meer inzicht in hoe VO-docenten in Nederland controversiële en maatschappelijke kwesties beschouwen en benaderen als onderwerp van hun burgerschapsvormende taak. Als casus is de Zwarte Piet-discussie gekozen.

Aangezien ik de persoonlijke ervaringen en de eigen professionele visie van docenten in het voortgezet onderwijs wil onderzoeken, heb ik gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Bij kwalitatief onderzoek staat de menselijke ervaring in de alledaagse omgeving centraal (Baarda, p.68). Mijn onderzoek richt zich op hoe docenten betekenis geven aan de taak van de docent ten aanzien van onderwijs over controversiële kwesties zoals het debat over Zwarte Piet. De gerichtheid op het alledaagse bestaat hier dus uit het dagelijkse onderwijs dat door docenten wordt uitgeoefend en op welke wijze zij daar vorm aan geven vanuit hun individuele betekenisverlening en opvattingen.

Door middel van interviews heb ik inzicht proberen te krijgen in de ervaringen en visie van de leraren zelf op hun burgerschapsvormende taak bij het behandelen van controversiële kwesties in het algemeen en bij de Zwarte Piet-discussie in het bijzonder. Een bijkomstig gegeven van het kiezen voor één specifieke casus is dat dit de *betrouwbaarheid* van het onderzoek verhoogt (Baarda, p.74). De kans dat de respondenten vervallen in algemene uitspraken betreffende lessen die zij gegeven hebben, wordt immers verkleind omdat zij uitgebreid kunnen vertellen over één concrete situatie.

Omdat er weinig bekend is over hoe de docenten in Nederland een controversiële kwestie als de Zwarte Piet-discussie benaderen in hun onderwijs, is er sprake van een *verkennend* onderzoek (Baarda, p.36). Het doel was om een aantal voorbeelden van docenten op

verschillende scholen te onderzoeken. Een verkennend onderzoek geeft informatie over een onderwerp waar nog weinig over bekend is. Daarom kan niet gesteld worden dat de resultaten ervan *generaliseerbaar* zijn (Baarda, p.36). Uit de resultaten van dit onderzoek kunnen wel ideeën worden opgedaan voor theorieën en voor vervolgonderzoek (Baarda, 2013).

Omdat het een verkennend onderzoek is, dragen de bevindingen bij aan een voorlopig kader van mogelijke visies en variaties in onderwijspraktijken. Daarbij gebruik ik tools uit de gefundeerde theoriebenadering (Baarda, p.215) omdat deze geschikt zijn voor het in kaart brengen van verschillende facetten van visies en ervaringen van docenten. Vanwege het in kaart brengen van ervaringen en visies is er binnen dit onderzoek vooral voor gekozen om open interviews te houden waarbij de beleving van de docent centraal stond. De informatie die ik vervolgens verzamelde werd gebruikt om de probleemstelling te beantwoorden.

## *2.2 Werving van respondenten*

Door mijn lerarenopleidingen en stage- en werkervaring op verschillende middelbare scholen ken ik een aantal docenten persoonlijk. Uit praktische overwegingen ben ik als eerst op zoek gegaan naar respondenten in mijn eigen professionele netwerk. Daarnaast heb ik via sociale media oproepen gedaan voor interviews. De door mij opgestelde criteria hierbij waren: 1) de docent heeft in 2014 vanuit zijn professionele rol gehandeld wanneer het onderwerp de Zwarte Piet-discussie zich voordeed tijdens zijn les; 2) de docent is werkzaam op een middelbare school in Nederland. Het zoeken naar respondenten vond plaats in de periode oktober 2014 tot en met maart 2015. Bij het selecteren van respondenten richtte ik me in eerste instantie op diversiteit in de groep. Een verscheidenheid aan docenten, die in verschillende steden werken en lesgeven in uiteenlopende vakken, vergrootte naar mijn inziens de kans op variatie in opvattingen in mijn verkennend onderzoeksonderwerp (Baarda, p.234).

Het bleek echter moeilijk om respondenten te vinden voor het onderzoek. Daar zijn een aantal mogelijke verklaringen voor. Eén daarvan zou kunnen zijn dat docenten e-mails niet grondig of tijdig lezen en dat het maken van tijd voor een interview op de laatste plaats komt in het drukke docentenbestaan. Een andere verklaring is dat mensen er gewoon geen zin in hadden of dat ze zich er niet bij betrokken voelden. Zo waren er bijvoorbeeld docenten die niet mee wilden doen omdat ze de kwestie zat waren (dit gold met name voor docenten op Friese en Groningse scholen). Een andere reden die docenten gaven was ‘dat de kwestie op onze school niet speelt’. Ten slotte was er ook een school die uit voorzorg niet wilde meedoen: zij reageerden met de expliciete boodschap dat zij geen docenten wilden laten interviewen omdat

ze eens op een negatieve manier in het landelijke nieuws waren geweest door de Zwarte Piet-discussie.

Na deze afwijzingen heb ik de formulering en toon van mijn e-mails aangepast en heb ik oproepen op sociale media gedaan. Ook op de oproepen op sociale media (Facebookgroepen) hebben weinig mensen gereageerd. Ik heb enkele reacties ontvangen van mensen, maar deze personen bleken niet te voldoen aan de door mij opgestelde criteria (bijvoorbeeld de Zwarte Piet-discussie wel besproken, maar gaven les geven in het MBO of het basisonderwijs). De docenten die wel bevestigend reageerden op mijn (persoonlijke) uitnodigingen én voldeden aan de opgestelde criteria gaven les in de volgende vakken: drama, geschiedenis, levensbeschouwing, maatschappijleer en Nederlands.

Omdat er binnen dit onderzoek uiteindelijk sprake was van deelname op basis van beschikbaarheid, zijn de respondenten geselecteerd op basis van een gelegenheidssteekproef (*convenience sample*). Daarbij wordt gebruik gemaakt van mensen die toevallig voorhanden zijn (Baarda, p.97).

Uiteindelijk bestond mijn groep respondenten uit zes vrouwen en twee mannen. De gemiddelde leeftijd van de respondenten bedroeg 33 jaar. Gemiddeld hebben zij zes tot zeven jaar ervaring in het onderwijs (zie bijlage 3). Van de acht geïnterviewde docenten was het overgrote deel zowel in onderbouw als bovenbouw werkzaam.

De docenten werken op in totaal vijf verschillende scholen in steden in Brabant, Noord-Holland en Friesland. Van de geïnterviewde docenten werken vier op eenzelfde school (zie bijlage 3). Dit betekent dat de ervaringen op die school een relatief grote rol in mijn onderzoek heeft gekregen in mijn verkennend onderzoek.

Hier volgt een beschrijving van de scholen en de context waarin de docenten werkzaam zijn:

### School 1

Een kleinschalig opgezette vmbo-school met een 'open christelijke identiteit' in een middelgrote stad in de provincie Noord-Holland. Op deze school wordt voor een overgroot deel Leerwegondersteunend (LWOO) Onderwijs aangeboden. De uitgangspunten van de schoolwebsite leggen de nadruk op 'het opleiden en vormen van leerlingen tot zelfstandige en verantwoordelijke burgers die goed kunnen meedraaien in de maatschappij'. De school stelt dat vanuit een christelijke levensvisie te doen, waarbij leerlingen leren respect te hebben voor 'zichzelf, de ander en de omgeving.' Er is veel persoonlijke aandacht voor het leerproces van



leerlingen, waarbij de leerlingen begeleidt worden in ‘het leren leren en leren hun eigen ontwikkeling te monitoren’. (bron: website school).

### School 2

Een katholieke middelbare school voor mavo, havo en vwo in een kleine stad in Brabant. De school stelt als prioriteit ‘een maximale ontwikkeling van kennis en vaardigheden van leerlingen, goede doorstroomcijfers en examenresultaten en een meer dan gemiddelde kans van slagen in het vervolgonderwijs’. De school streeft daarnaast naar het ‘ontwikkelen van een sociale attitude en oriëntatie op de samenleving’ waarbij ook aandacht is voor anders dan uitsluitend cognitieve ontwikkeling. Ook wil zij leerlingen verantwoordelijkheid leren voor het eigen leergedrag en keuzes door ze te leren reflecteren op het eigen gedrag. (bron: website school).

### School 3

Een kleine middelbare openbare school voor mavo, havo en vwo met kleine klassen en een intensieve één-op-één begeleiding. Gelegen in een middelgrote stad in de provincie Noord-Holland. Het onderwijs is kleinschalig en persoonlijk met een focus op schoolresultaten en het vergroten van het zelfvertrouwen van leerlingen. ‘Kleine klassen en een persoonlijke begeleiding met een doelgerichte aanpak. Ondersteuning op maat, persoonlijke begeleiding en steunlessen.’ (bron: schoolbrochure)

### School 4

Een christelijke middelbare school in een stad in Friesland. De missie van de school is om vanuit een christelijke visie leerlingen te ontwikkelen om zichzelf én de ander te respecteren. Deze nadruk op ‘respect voor anderen’ is terug te vinden in de slogan van de school: *Goed voor elkaar*. De school zegt nadrukkelijk aandacht aan dagelijkse bezinning en dagelijkse dialoog te besteden. Ook komen ‘Bijbelse waarden als genade en rechtvaardigheid’ geregeld aan de orde in het onderwijs. De website biedt een apart kopje ‘Leerlingen en burgerschap’. (bron: website school)

### School 5

Een middelbare school voor mavo, havo en vwo in een stad in Noord-Holland. De school werkt vanuit de vrijeschool pedagogiek van Rudolf Steiner. Vanuit antroposofische overtuigingen wordt het onderwijs georganiseerd en vorm gegeven. Het onderwijs is gericht

op ‘de intellectuele ontwikkeling én sociale en creatieve ontplooiing’ van de leerlingen. Er is sprake van een brede algemene vorming, samen met veel ambachtelijke en creatieve vakken. ‘De verantwoordelijkheid van het individu ten opzichte van zijn maatschappelijke context heeft in de persoonlijke ontwikkeling een centrale plaats (bron: inspectierapport en website school).

### *2.3 Dataverzameling*

Op basis van bevindingen uit het theoretisch kader ontwikkelde ik een aantal ‘attenderende begrippen’(Baarda, 2013, p. 212). Deze hebben niet alleen als kapstok gefungeerd om mijn latere bevindingen aan op te hangen, maar ze waren ook de vertrekpunten voor de interviews. De interviews die ik heb afgenomen waren half-gestructureerd (Baarda, 2013, p.150) met een topiclijst (Baarda, 2013, p. 165). Daarbij heb ik de door mij verzamelde informatie uit het theoretisch kader betrokken. De lijst was niet meteen definitief en is gedurende de interviewsessies bijgesteld (zie bijlage 1 en 2).

De interviews zijn gehouden aan de hand van het boommodel van Evers (Evers, p.60). Tijdens het interview heb ik veel doorgevraagd op de ervaringen en visie van de leraren en de betekenis die zij daaraan toekenden. De interviewfase verliep tot het bereiken van theoretische verzadiging. Ik ben gestopt met interviewen en analyseren op het moment dat nieuw materiaal geen nieuwe inzichten meer aandroeg (Baarda, 2013, p.). De interviews vonden plaats op plekken die het meest praktisch waren voor de respondent. In vier gevallen was dat thuis. In de andere gevallen op de school waar zij werkten. Het grootste deel van de interviews duurde variërend van 45 minuten tot anderhalf uur. Eén interview duurde niet langer dan 20 minuten, vanwege tijdsdruk op de werkplek.

Alle interviews zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd (Baarda, p.215). Op verzoek van de respondenten is er voor gekozen de interviews te anonimiseren.

### *2.4 Data-verwerking empirisch onderzoek*

De eerste stap was het transcriberen van de interviews in het computerprogramma F4. Vervolgens heeft het coderingsproces plaatsgevonden in het kwalitatieve data-analyse programma Atlas.ti. Aan de hand van de gefundeerde theorie-benadering (GT) zijn de interviews in eerste instantie ‘open gecodeerd’. Een gefundeerde theorie wordt gegenereerd door thema’s die opkomen tijdens het analyseren van data. In deze thema’s wordt de essentie van de betekenisvolle ervaringen in uiteenlopende situaties en contexten gevat (Bowen, 2006, p.7 ). Daarbij wordt steeds een relatie gelegd met de theorie uit het theoretisch kader (Baarda,

p.211). Voor het ‘open coderen’ wordt in de GT in eerste instantie gekozen om ervoor te waken dat er niet te snel conclusies getrokken worden, zodat er met een open blik kan worden geïnterpreteerd als er door respondenten nieuwe inzichten in de data worden aangedragen (Baarda, p.215).

Niet lang nadat het eerste interview was afgenomen, heb ik de eerste grondige analyse gedaan, vanuit het principe van de GT. Ik keek hierbij naar terugkerende thema’s in de data. Het interview was gestructureerd aan de hand van relevante elementen uit het theoretisch kader, zodoende kwamen thema’s overeen. Ook dit is gebruikelijk binnen GT (Bowen, 2006). Wel zag ik ook andere thema’s opdoemen. In de interviews met andere respondenten kon ik daar later scherper op luisteren en doorvragen. Ook heb ik de vragenlijst daarop een beetje aangepast (zie bijlage 1 en 2).

De interviews die daarna plaatsvonden, heb ik steeds kort na het afnemen getranscribeerd en in een later stadium geanalyseerd. Deze interviews, heb ik zowel ‘open’ als ‘gericht’ gecodeerd. Het gericht coderen deed ik door de uitspraken op te delen in fragmenten, waarna ik ze bekeek op relevantie voor de onderzoeksvraag. Vervolgens heb ik belangrijke uitspraken van de respondenten vastgelegd in codes. (Baarda, 2013, p.217). De codes waren een hulpmiddel bij het analyseren in de latere fase. Enerzijds kon ik er het onderzoeksmateriaal mee typeren en anderzijds kon ik relaties leggen tussen de visie van de docent en inzichtelijke thema’s uit het theoretisch kader. Bronnen voor het formuleren van codes waren zowel letterlijke uitspraken van de respondenten (*in-vivo codes*) als de vooraf vastgestelde attenderende begrippen (gericht coderen). De attenderende begrippen waren: ‘taakopvatting’, ‘keuze voor controversiële kwesties’, ‘mate van voorbereiding’, ‘schoolbeleid’, ‘voorwaarden’. *In-vivo codes* waren bijvoorbeeld: ‘autoriteit’, ‘basisveiligheid’, ‘didactische keuzes’, ‘mentorschap’, ‘oefenplaats’, ‘onbewuste keuzes’ en ‘intuïtieve keuzes’.

Bepaalde *in-vivo codes* heb ik in de coderingsfase gehouden en andere zijn opgegaan in *samenvattende codes* (Baarda, p.224).

Nadat ik de meeste interviews had gecodeerd, vond de eerste overkoepelende reflectie plaats waarbij ik de codelijst bekeek op relevantie en deze opschoonde. Zodoende kon ik al bepaalde structuren ontdekken. In deze nieuwe fase ontstonden er een aantal concepten. Dit wordt ook wel *axiaal coderen* genoemd (Baarda, p.230). Ik stelde vast welke thema’s regelmatig terugkwamen in de gegevens, hoe de codes zich tot elkaar verhielden en wat belangrijk leek te zijn in de beschrijving van de respondenten. Op die wijze kon ik hoofd- en subcategorieën onderscheiden. Ik heb de fragmenten vervolgens samengevat in een tabel en deze ingedeeld in de door mij vastgestelde categorieën.

Het doel was uiteindelijk om de ideeën van de respondenten te vervatten in een conceptueel model: het verdiepen van theoretische inzichten die ontstaan op basis van het empirische materiaal. Daardoor moest ik constant vergelijken met het materiaal dat ik tot dan toe verzameld had: gegevens uit de literatuur en de data uit uitgetypte interviews (Baarda, p.237). Ten slotte ging ik over tot de laatste fase: het *selectief coderen*. Daarbij betrok ik de verschillende categorieën en fragmenten uit de tabellen op de hoofdvraag. Het maken van tabellen is een hulpmiddel om een overzicht te krijgen van de grote hoeveelheid data (Baarda, p.240). Door de resultaten uit de analyse af te zetten tegen het theoretisch kader, heb ik conclusies getrokken om daarmee een antwoord op de centrale probleemstelling kunnen geven.

## 2.5 Intersubjectiviteit

De invloed als onderzoeker is, met name in kwalitatief onderzoek, sterk aanwezig. Mijn doel als onderzoeker was om een zekere non-reactieve houding aan te nemen. Dat wil zeggen dat het niet mijn bedoeling was dat er ‘veranderingen’ in de huidige situatie zouden worden aangebracht doordat ik subjectieve opmerkingen zou maken tijdens de interviews. Ik richtte me op de werkelijkheid van de docent door zo veel mogelijk objectief te blijven tijdens de interviews (Baarda, p. 69). Vanuit die gedachte is mijn eigen positie belangrijk binnen dit onderzoek. Ik ben immers niet alleen onderzoeker, maar ook docent in het VO. Een aantal van de docenten kende ik persoonlijk. Tijdens de interviews met hen merkte ik af en toe dat er bijvoorbeeld werd gerefereerd naar situaties buiten de vraagstelling. Toch had ik niet de indruk dat dit de uiteindelijke openheid en eerlijkheid van de geïnterviewde docenten heeft beïnvloed. Positief aan dit persoonlijke contact was dat ik daardoor mogelijk een beter *rapport* met de docenten had (Evers, p.28).

Vanuit de gedachte van transparantie heb ik gedurende het onderzoek een logboek bijgehouden waarin ik notities maakte met reflecties en gedachten betreffende het onderzoek. Daarin reflecteerde ik zowel op de door mij afgenomen interviews als op gesprekken die ik ‘in de wandelgangen’ had op de school waar ik zelf werkzaam ben, maar ook op gesprekken met mensen van de opleiding. Op die wijze was ik erop voorbereid ook onvoorziene informatie bij het onderzoek te betrekken. Het onderwerp dat ik heb gekozen is nu eenmaal controversieel van aard en dat maakte dat veel mensen er met mij over in gesprek wilden gaan omdat ze zich er bij betrokken voelden. Het positieve daaraan was dat er op die manier ook aan *peer debriefing* en *member checking* werd gedaan (Baarda, p.77). Voor of na de interviews had ik bijvoorbeeld al gesprekken met de betrokken docenten gevoerd over de

theorie of voorbeelden die zij hadden. Daar kon ik dan op doorvragen in de interviews of er naar refereren.

### **3.Burgerschapsvorming en het bespreken van controversiële kwesties in de klas: een theoretisch kader**

In dit theoretische gedeelte beschrijf ik de opkomst van burgerschapsonderwijs en ga ik dieper in op de actueel heersende opvatting. Als eerst ga ik in op de stand van zaken op het terrein van burgerschapsvorming in Nederland vanuit het perspectief van het onderwijs. Daarbij geef ik een overzicht van overheidsinitiatieven op het terrein van onderwijs en burgerschap in de laatste 20 jaar en een analyse van de huidige stand van zaken. Daaropvolgend bespreek ik de relatie tussen burgerschapsvorming en het behandelen van controversiële kwesties in de klas. Tevens komen de taak en de rol van de leraar ten aanzien van lesgeven in deze kwesties aan bod. Ik laat zien dat deze methode van docenten een zekere visie en bepaalde vaardigheden vraagt. Ik ga ook in op welke moeilijkheden deze methode in de praktijk tegenkomt. Ten slotte volgt een paragraaf waarin ik de theorie verbind aan de Zwarte Piet-discussie als actuele en concrete controversiële kwestie, om het burgerschapsonderwijs in de praktijk te duiden.

#### *3.1 Burgerschapsvorming in het Nederlandse onderwijs*

De bevolkingssamenstelling van het huidige Nederland is divers. Er zijn veel verschillende nationaliteiten en mensen met verschillende herkomsten in Nederland en daarmee ook veel verschillende culturele perspectieven en zingevingstradities. De opvattingen in de samenleving over wat er van individuele burgers verwacht wordt ten aanzien van het onderhouden van de maatschappij is de afgelopen twintig jaar veranderd. Er is meer nadruk gekomen op de betrokkenheid van burgers bij maatschappelijke ontwikkelingen en er wordt van hen verwacht dat zij in staat zijn zorg te dragen voor een goed functionerende en prettige samenleving (Maslowksi et al., 2012). Het onderwijs speelt van oudsher een rol bij de ontwikkeling van de vaardigheden die daarvoor nodig zijn (Veugelers, 2011). De pluralistische en veranderende samenleving heeft de afgelopen twintig jaar de vraag doen stijgen naar onderwijs waarin aandacht wordt besteed aan deze vaardigheden. In 2006 reageerde de overheid op deze ontwikkelingen met het wettelijk vastleggen van burgerschapstaken in het onderwijs.

De jaren negentig markeerde een toenemende belangstelling van de overheid voor het opleiden van jongeren tot zorgdragende burgers (Maslowksi et al., 2012). Gedurende deze jaren vergrootte de aandacht voor sociale vorming in het onderwijs aanzienlijk. Vanwege toenemende individualisering in de samenleving was er gedurende deze jaren sprake van een landelijke discussie over de rol die het onderwijs zou kunnen spelen bij een herleving van

normen en waarden bij de jeugd. Het pedagogisch handelen en de opvoedende rol van docenten zou weer voorop moeten komen te staan (De Beer & Schuyt, 2004; Imelman, 2003; Leeman, 2009). In dezelfde periode benadrukte De Wetenschappelijke Raad voor het regeeringsbeleid dat ‘burgers in Nederland vandaag de dag leven in een pluralistische samenleving, waarin zij voortdurend te maken hebben met mensen die anders zijn dan zichzelf.’ (Bron et al., p.11). Leven in een dergelijke samenleving vroeg volgens de WRR om nieuwe vaardigheden in het omgaan met anderen en jezelf. Het Platform Pedagogische Opdracht (1996) concludeerde dat de pedagogische functie van het onderwijs meer aandacht zou moeten hebben voor het democratisch staatsburgerschap. De jaren daarna ontstonden er op dit terrein leerplannen en vervolgens kerntaken voor het middelbaar onderwijs. Zo ging ook de Inspectie van het onderwijs letten op de manier waarop scholen invulling geven aan hun pedagogische taak (Bron et al., 2009; De Kat & Veugelers, 1998 ).

Tien jaar later stonden de bijdrage van het onderwijs aan burgerschap en de normen en waarden ontwikkeling van jonge mensen weer in de belangstelling (De Beer & Schuyt, 2004). In 2003 pleitte de Onderwijsraad voor een brede aanpak van burgerschap, zowel in het basis, voortgezet als speciaal onderwijs (Maslowski et al., 2009). Dit maal ging het over de opkomst van de multiculturele samenleving en onderlinge spanningen tussen groepen in de samenleving, maar ook over grensoverschrijdend gedrag van jongeren in de openbare ruimte (De Beer & Schuyt, 2004). Op 1 februari 2006 trad de wet ‘bevordering actief burgerschap en integratie’ in werking. Toenmalig minister van Onderwijs Van der Hoeven verwoordde de intentie van deze wet als ‘de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren’ (Bron et al., p. 16.)

Deze ontwikkelingen zijn terug te zien in de aandacht voor pedagogische doelen de afgelopen jaren. In tegenstelling tot de jaren 80, waarin met name de kennisoverdracht belangrijker werd geacht. Vandaag de dag wordt erkend dat opgroeien in een complexer wordende samenleving, ingewikkeld is. Naast bijdragen aan de kenniseconomie, is er steeds meer aandacht voor pedagogische taken (Schuitema & Veugelers, 2010; De Kat & Veugelers, 1998; Veugelers, 2013) in het onderwijs. Pedagogische taken die bijdragen aan het goed maatschappelijk functioneren van leerlingen zijn gericht op burgerschapsvorming. Dat wil zeggen dat ze het doel hebben bij te dragen aan het socialiseren van leerlingen. Denk aan het leren en oefenen in geaccepteerde omgangsvormen, waarden en normen van de samenleving. Dat hier meer aandacht voor is, betekent niet automatisch dat alle docenten hun pedagogische taken op dezelfde wijze uitvoeren. Uit een onderzoek van Schuitema & Veugelers (2010) blijkt

bijvoorbeeld ‘of docenten enthousiast werken aan de socialiserende pedagogische activiteiten hangt sterk af van hun opvattingen van de pedagogische professionaliteit en ook het schoolvak dat ze geven’ (Schuitema & Veugelers, 2010, p.11).

Wat beoogt de overheid met de wettelijk verplichte burgerschapsvorming nu wezenlijk te bereiken? En hoe wil ze dat doen? Overheidsbeleid richt zich met name op de vaardigheden die nodig zijn om jongeren op verbindingsvolle en verantwoordelijke wijze mee te laten draaien in de samenleving. In 2012 geeft de Onderwijsraad burgerschap de volgende definitie: ‘burgerschap is een complex en meerduidelijk concept, dat kan verwijzen naar zeer verschillende aspecten van de relatie tussen overheid en burgers en tussen burgers onderling.’ (Onderwijsraad, 2012). In Nederland ligt de nadruk sterk op *actief burgerschap*. Deze term is verbonden met *sociale integratie*. Beide termen verwijzen naar ‘deelname van burgers aan de samenleving’ (Maslowski et al., 2012). De Onderwijsraad omschrijft burgerschapsvorming als ‘het bijdragen aan het stimuleren van de bereidheid en het vermogen om bij te dragen aan de samenleving.’ (Onderwijsraad, 2012). Daarbij is het van belang hoe de school wil dat leerlingen zich tot actieve burgers ontwikkelen. Burgerschap kan daarnaast gericht zijn op aanpassing en disciplineren, maar ook op kritische en zelfstandige burgers (Leenders & Veugelers, 2008). Een onderzoek van Veugelers en De Kat (2005) laat bijvoorbeeld zien dat er drie verschillende typen burgerschap te onderscheiden zijn binnen burgerschapsonderwijs. Een *individualistisch*, een *aanpassingsgericht* en een *kritisch-democratisch burgerschap*. De typen zijn gericht op de democratische samenleving en leggen de nadruk op hoe een burger zich daartoe verhoudt. Bij elk van dit type horen specifieke onderwijsdoelen en pedagogisch-didactische keuzes. Het onderwijs voor *individualistisch gericht burgerschap* is gericht op zelfstandig leren en kritisch denken. Het *aanpassingsgerichte burgerschap* richt zich op waardenoverdracht en het reguleren van gedrag. *Kritisch democratisch burgerschap* is met name gericht op samenwerkend leren, door middel van dialoog en onderzoek. Uit onderzoek naar deze typen burgerschap blijkt dat er geregeld een verschil is tussen het type burgerschap dat wordt nagestreefd door docenten zelf en het type dat in de klas feitelijk wordt geactualiseerd (Leenders & Veugelers, 2008; Veugelers, 2011). In de praktijk krijgen Nederlandse leerlingen onderwijs dat zich met name richt op het individualistische en aangepaste type burgerschap. Desalniettemin zegt 53% van de Nederlandse docenten zich te richten op een kritisch-democratisch burgerschap (Leenders & Veugelers, 2008).

De inspectie van het onderwijs houdt al sinds de wettelijke bepaling in 2006 rekening met burgerschapsvorming bij haar toezicht. Zij beoordeelt de visie van scholen op de bijdrage die



ze willen leveren aan *actief burgerschap* en *sociale integratie* (Bron et al., 2009). De sturing van zowel inspectie als overheid is zeer van belang bij het realiseren van burgerschapsvorming en democratisch onderwijs. Toch blijkt het uitvoeren van de burgerschapstaak voor scholen in de praktijk een stuk complexer te zijn. De Onderwijsraad concludeert in 2012 dat het burgerschapsonderwijs in Nederland is gestagneerd. Dit wordt mede veroorzaakt door gebrek aan kennis over wat effectief is, en door het ontbreken van handvatten voor de ontwikkeling en uitvoering van effectief burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2012).

Verder zijn er nog een aantal mogelijke oorzaken aan te wijzen voor het enigszins gestrande overheidsbeleid ten aanzien van burgerschapsvorming in het middelbaar onderwijs. Allereerst wordt scholen niet concreet verteld *hoe* ze vorm moeten geven aan de burgerschapsopdracht. De school heeft alle ruimte om zelf keuzes te maken wat betreft inhoud, didactiek en toetsing van burgerschapsvormend onderwijs. Enerzijds kan dat fijn zijn omdat scholen zelf kunnen reageren op dergelijk onderwijs op basis van hun eigen unieke situatie. De andere kant daarentegen is dat er daardoor weinig eenduidigheid in aanpak is. Daarbij weten scholen vaak niet genoeg wat burgerschap inhoudt. Ze hebben vaak niet helder *wat* ze hun leerlingen specifiek willen leren om toegerust te zijn op de huidige maatschappij (Onderwijsraad, 2012). Daarnaast hangen veel keuzes in de praktijk af van de visie van de school en de kenmerken van de schoolpopulatie (Bron et al., 2009). De school vervult weliswaar van oudsher een belangrijke taak in de overdracht van democratische kernwaarden en de stimulering van gedrag dat daarbij hoort, maar behalve de school is ook de context van invloed. De ouders van de leerling en het milieu waar de leerlingen toebehoren zijn van grote invloed op de socialisatie van de leerling. Door verschillende mensen wordt dan ook geopperd dat het nooit de school alleen kan zijn die deze maatschappelijke burgerschapstaak op zich moet nemen. (Biesta, 2006; DeWinter, 2007; Schuyt, 2006; Ten Dam et al., 2010).

Het huidige beleid geeft scholen op dit moment de ruimte om in alle vrijheid invulling te geven aan hun burgerschapsonderwijs. Er wordt wel voorgeschreven dat scholen aandacht aan burgerschap moeten schenken, maar niet hoe. Dat betekent in de praktijk dat scholen vervolgens heel veel verschillende dingen kunnen gaan doen. Zodoende zijn er dus grote verschillen in aanpak tussen scholen (Pauw, 2013). Een school kan er bijvoorbeeld voor kiezen om burgerschapslessen te geven waarin de overdracht van waarden plaatsvindt, maar de school kan ook de keuze maken een oefenplaats voor burgerschap te zijn. Daarnaast kan een school er voor kiezen om korte lesonderdelen te onderwijzen waarin burgerschapselementen aan de orde zijn, maar er kan ook voor worden gekozen om

langdurige lesprogramma's van een aantal weken aan te bieden. Hoe dan ook, uiteindelijk zal de school hier weloverwogen keuzes in moeten maken. De onderwijsinspectie wijst er namelijk op dat burgerschapsvorming niet van de grond komt zonder een heldere visie met doordachte doelen. Op dit moment is een heldere visie vaak nog te weinig uitgewerkt en is het burgerschapsonderwijs nog te weinig zichtbaar voor de onderwijsinspectie (Inspectie van Onderwijs, 2008; Onderwijsraad, 2012).

Een tweede moeilijkheid is dat, ondanks de nadrukkelijke oproep van de overheid voor meer burgerschapsvorming in het onderwijs, vanuit dezelfde overheid een belangrijk zwaartepunt ligt bij het stimuleren van reken- en taalvaardigheden. Daardoor komt de aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden bij leerlingen soms op een lager pitje te staan. Tijd en aandacht maken voor burgerschapsvorming is niet altijd even makkelijk als er ook andere eisen aan het curriculum gesteld worden en leerdoelen getoetst moeten worden. In principe kunnen leerlingen bij verschillende vakken maatschappelijke of persoonlijke thema's aandragen die op dat moment niet bespreekbaar zijn omdat er geen tijd voor is vanwege drukte in het lesprogramma door andere curriculum-eisen. In de praktijk voelt de docent zich dan gedwongen om de keuze te maken om deze kwesties niet te behandelen, terwijl juist in het bespreken van dergelijke thematiek een belangrijk deel van zijn burgerschapstaak ligt (Leeman, 2009).

Het nationaal onderwijsexpertisecentrum SLO (2009) ziet dat de complexiteit van de situatie problemen in de praktijk veroorzaakt. Als reactie op het gestrande burgerschapsonderwijs ontwikkelde SLO een leerplan. Dit plan helpt scholen op weg door richtlijnen te geven voor het vormgeven van een persoonlijk burgerschapsonderwijs dat voldoet aan de eisen van de inspectie. De richtlijnen richten zich op het aanleren van houdingen, vaardigheden en kennis op het gebied van de domeinen democratie, participatie en identiteit.

Volgens SLO is het ten eerste van belang dat de school zichzelf de vraag stelt tot *welke burgers* zij zou willen dat de leerlingen zich ontwikkelen. Op basis daarvan kan worden gezocht naar manieren waarop de school daaraan kan bijdragen. Verder benadrukt de stichting dat de leerkracht een doorslaggevende rol speelt bij het realiseren van burgerschap in de onderwijspraktijk. Het gaat hier onder andere om de mate waarin de docent overtuigd is van de rol van het onderwijs in het bevorderen van actief burgerschap. Deze overtuiging zou zelfs een voorwaarde zijn voor het slagen van burgerschapsdoelen. Bovendien is het de docent die persoonlijk contact met leerlingen legt. Hoe dat contact verloopt wordt bepaald door

docentspecifieke en persoonlijke benaderingen. Dit contact is eveneens van invloed op de burgerschapsvorming van de leerlingen. “De identiteit van de docent zal bepalend zijn waar accenten gelegd worden en welk voorbeeld de docent wil geven. Naast deze docentspecifieke invulling van burgerschap zal een docent de visie en doelen van de school om moeten zetten in leeractiviteiten en voorbeeldgedrag.” (Bron et al., p.25)

Ondanks de grote aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs bleek er in de afgelopen jaren in de praktijk dus nog te weinig concreet vorm gegeven te worden aan de wettelijke opdracht. Dit is herhaaldelijk geconcludeerd in rapporten van de onderwijsinspectie en de Onderwijsraad (Inspectie van Onderwijs, 2008; Onderwijsraad, 2012). Enerzijds wordt er door overheidsbeleid een grote vrijheid geboden om concrete vormgeving van burgerschapsonderwijs te realiseren. Anderzijds lijkt er een beperking in de vrijheid van docenten te zijn om aandacht aan burgerschapsvormende elementen van de les te geven doordat het overheidsbeleid een zwaartepunt legt bij andere curriculum doelstellingen. Leerplannen en heldere visies kunnen scholen op weg helpen. Desalniettemin, het is en blijft uiteindelijk aan de docent zelf om burgerschapsvorming in de praktijk vorm te geven.

Ondertussen wordt de roep om burgerschapsvorming in het middelbaar onderwijs steeds groter. Vanuit verschillende gebieden van de samenleving wordt een effectief beleid voor burgerschapsvorming aanbevolen. Een recent voorbeeld is de oproep die minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015) deden in de brief die zij naar de Tweede Kamer stuurden. Daarin wordt de belangrijke rol van een goed georganiseerde burgerschapsvorming in het onderwijs opnieuw bepleit. Ze schrijven het volgende: ‘Het belang van burgerschap in het onderwijs wordt onderstreept door actuele maatschappelijke spanningen en incidenten die raken aan de basiswaarden van onze democratische rechtsstaat’ (p.12). In de brief wordt opgeroepen om het onderwijs er alles aan te laten doen om leerlingen te verbinden met de samenleving. Naast het belang van het opdoen van kennis over de democratische rechtsstaat en bijbehorende waarden, wordt in de brief speciale aandacht besteed aan hoe leraren het gedrag kunnen stimuleren dat bij deze waarden past. “Het stimuleren van discussie en debat zijn daarvoor cruciaal. Kritische reflectie en ruimte voor verschillende meningen staan daarbij centraal, binnen de regels van de democratische rechtsstaat waarbij wederzijds begrip en tolerantie sleutelwaarden zijn.” (Bussemaker & Dekker, 2015, p.12). In de brief staat ook dat het op dit ogenblik niet altijd vanzelf spreekt dat docenten het gesprek met leerlingen aangaan over belangrijke maatschappelijke opvattingen en gebeurtenissen. De minister en de staatssecretaris

onderkennen tegelijkertijd de complexe taak van docenten: “werken aan een betere verbinding met jongeren met de samenleving, daarover het gesprek open voeren én duidelijke grenzen stellen aan het gedrag van leerlingen.”(p.16) Hun beeld is dat de meeste leraren daartoe in staat zijn, maar ze onderkennen ook dat er leraren zijn die zich onvoldoende toegerust voelen om dergelijke gesprekken met de klas aan te gaan. Vanuit het ministerie is daarom opdracht gegeven meer onderzoek te doen naar deze thematiek (Bussemaker & Dekker, 2015; ).

Uit deze brief valt af te leiden dat de overheid de ambitie heeft om het onderwijs nadrukkelijk te blijven inzetten bij het vitaliseren van democratie en het onderwijs dat daar bij past. Daarbij benadrukken ze het belang van discussie en debat met ruimte voor kritische reflectie en verschillende meningen aan de hand van het bespreken van maatschappelijke kwesties. Ze geven ook aan meer onderzoek te willen doen naar hoe docenten in het middelbaar onderwijs deze kwesties bespreken in hun klassen. In tegenstelling tot de situatie in Nederland, is er in het buitenland al veel onderzoek gedaan naar het bespreken van maatschappelijke kwesties in het onderwijs als onderdeel van burgerschapsvorming. In de volgende paragraaf ga ik daar nader op in.

### *3.2 Controversiële kwesties als onderdeel van burgerschapsvorming*

De brief van Bussemaker & Dekker roept op tot het stimuleren van reflectie door discussie en debat in de klas. Een methode die daar bij uitstek geschikt voor is, is het bespreken van controversiële, maatschappelijke kwesties. Dergelijke kwesties gaan over actuele situaties die spelen in de samenleving, waar nog geen eenduidig antwoord op is. Het bespreken van deze kwesties in de klas kan bijdragen aan burgerschapsvorming.

Burgerschapsvormend onderwijs legt de nadruk op de volgende zaken: leerlingen leren in de klas standpunten herkennen en verwoorden, naar elkaar te luisteren, anderen van hun standpunten te overtuigen en kritisch na te denken over opvattingen van anderen (Bussemaker & Dekker, 2015; Maslowski et al., 2012). Als kinderen en jonge mensen gewend raken aan het voeren van gesprekken of discussies over meningsverschillen op rationele wijze vanaf hun jonge jaren, zijn ze eerder geneigd dit als iets normaals te accepteren in hun volwassen jaren. Met democratisch burgerschap wordt bedoeld dat er rekening wordt gehouden met elkaar in een samenleving waarin iedereen verschillend is (Biesta, 2006). Met het oog op het in stand houden van een goed functionerende democratie, behoort burgerschapseducatie dus al op jonge leeftijd te beginnen. Het lesgeven in en over controversiële, maatschappelijke kwesties is daarbij een relevante optie (The Citizenship Foundation, 2004; Hess, 2009).

Eén van de grote voordelen van het lesgeven in controversiële, maatschappelijke thema's is dat leerlingen gewend raken aan discussiëren over onderwerpen waar sterke meningsverschillen over zijn. Om deze reden worden controversiële kwestie discussies steeds vaker ingezet in landen waar al jaren intensief beleid op burgerschapseducatie wordt gevoerd, zoals in Engeland, Ierland, Canada en de Verenigde Staten. In deze landen wordt het inzetten van controversiële kwestie discussies al jaren uitgebreid onderzocht (onderzoeken noemen). Het bevorderen van het voeren van deze discussies komt voort uit de overtuiging dat het voor het in stand houden en vitaliseren van een gezonde democratie noodzakelijk is dat er een doorgaande en politieke discussie is onder burgers (Hess, 2009; CCEA, 2013; ICCS, 2012). Onderwijsinstanties in bijvoorbeeld Ierland en Engeland bieden daarom vanuit overheidswege uitgebreide handleidingen en onderwijsprogramma's aan voor scholen en leraren, die specifiek bedoeld zijn voor de begeleiding van het bespreken van controversiële kwesties in de klas. Deze handleidingen gaan in het bijzonder in op het lesgeven in verdeelde of multiculturele en diverse samenlevingen. Controversiële kwesties worden hierin gedefinieerd als 'kwesties waar een verdeeldheid in meningen over bestaat in een samenleving: groepen mensen binnen de samenleving houden er andere waarden of standpunten op na' (CCEA, p.13). Kwesties worden als controversieel beschouwd wanneer mensen conflicterende standpunten hebben. Mensen hebben krachtige overtuigingen en gevoelens over een controversiële kwestie, wat kan leiden tot complexe emotionele reacties. Juist deze emoties kunnen verhinderen dat de kwestie op een rationele wijze kan worden besproken. Kenmerkend aan controversiële kwesties is de sterke publieke interesse. Het zijn kwesties die door mensen zowel voor zichzelf als voor de hele samenleving als waardevol worden beschouwd (CCEA, 2013).

Het aanbod aan handleidingen en onderwijsprogramma's in het buitenland laat zien dat het als belangrijk wordt ervaren om aandacht te schenken aan controversiële kwesties in het onderwijs vandaag de dag. Belangrijke hedendaagse bepleiters voor het bespreken van deze kwesties zijn Amerikaanse onderwijskundigen, zoals Parker en Hess (Parker, 2003; Hess, 2009). Ik zal nu ingaan op het bijzonder relevante onderzoek *Controversy in the Classroom* (2009) van de Amerikaanse professor Diane Hess waarin zij het belang van het bespreken van controversiële kwesties bepleit. In het boek onderbouwt Hess aan de hand van een grote hoeveelheid empirisch onderzoek, waarom het bespreken van controversiële kwesties in de klas een krachtig instrument is om te bouwen aan democratische vaardigheden. Ze draagt daarvoor een paar belangrijke argumenten aan. Als eerste gebruikt zij nadrukkelijk de term *democratisch onderwijs* in plaats van het begrip burgerschapsvorming. Voor Hess is

democratisch onderwijs inherent aan het ‘doen’ van democratie, het ondergaan. Dergelijk onderwijs zal dus ook op die wijze gegeven moeten worden (Hess, 2009, p.15). Het luisteren én praten in bijvoorbeeld een discussie over maatschappelijke vraagstukken representeert volgens Hess een kerndoel van democratie. Het bespreken van controversiële kwesties in de klas is daarom inherent aan democratisch onderwijs, oftewel burgerschapsvorming. Hess definieert controversiële politieke kwesties expliciet als vragen van publiek beleid. Dergelijk beleid behoeft de actieve participatie van burgers. Zij stelt dat veel controversiële thema’s de problemen van de bevolking zijn en omdat ze dat zijn, verdienen ze en verlangen ze de inspraak en soms zelfs de actuele beslissing van de bevolking. De vraag is wel in hoeverre de bevolking echt mee beslist bij zulke kwesties, maar juist het bespreken ervan zorgt voor betrokkenheid en dat zorgt op den duur voor actieve én kritische participatie in de samenleving. Kortom, de mogelijkheid tot het actief bespreken van deze kwesties is in zichzelf democratisch, zo stelt Hess.

Een ander argument dat zij aandraagt is dat er, door mensen al op jonge leeftijd de kans te geven betrokken te zijn bij discussies over controversiële, publieke problemen, gebouwd wordt aan politieke verdraagzaamheid. Dat wil zeggen dat jonge mensen in dergelijke discussies leren om te gaan met afwijkende meningen en meningsverschillen. Op den duur kan dit zelfs leiden tot beter doordachte politieke keuzes. In het werkelijke leven nemen mensen eigenlijk maar heel weinig deel aan echte politieke discussies, aldus Hess (p.30). Door te leren discussiëren over controversiële kwesties kan de samenleving van binnenuit veranderen, in plaats van dat zij opgelegd of nagebootst wordt. Een aanbeveling die volgens Hess steun verdient (Hess, 2009, p.16, p.22).

Volgens Hess zijn juist scholen geschikt om dergelijke kwesties te bespreken vanwege de mogelijkheden in het curriculum en de aanwezigheid van leraren. Bovendien is de aanwezige diversiteit op scholen bruikbaar om in te zetten. Daardoor is er dikwijls sprake van een uitgebreid verschil aan meningen, wat een kenmerkende situatie is bij het bespreken van controversiële kwesties. Ten slotte speelt bij een constructieve discussie, waarin de vaardigheden van de leerling zo effectief mogelijk worden gestimuleerd, de kwaliteit van de pedagogische en didactische lesinvulling van de leraar als vanzelfsprekend ook een grote rol. Zij benadrukt hier ook het belang van de persoonlijke kwaliteiten van de docent bij het bespreken van dergelijke kwesties (Hess, 2009).

Burgerschapsvorming op middelbare scholen is dus altijd democratisch en discussiëren over publieke en politieke kwesties onder begeleiding van een vaardige docent hoort daarbij, zegt Hess. Maar welke kwaliteiten en vaardigheden worden er eigenlijk van docenten verlangd als

zij democratische vaardigheden op effectieve wijze willen stimuleren? Hierover hebben verschillende auteurs verschillende meningen. Professor Hess stelt allereerst dat een doorleefde visie op burgerschap in een democratische samenleving en passende vaardigheden van de leraar buitengewoon bij dragen aan het succes van het bespreken van controversiële kwesties. Volgens haar hebben veel leraren die vaardigheden al in huis om in te zetten. Ze benadrukt dat diegenen die het niet hebben, het kunnen leren. (Hess, 2009, p. 23). Een vaardige leraar bezit volgens Hess de mogelijkheid om een weldoordacht en grondig lesplan over controversiële zaken in praktijk te brengen, waarin zowel het doel van discussie als de link met democratie aanwezig zijn. Deze leraren kunnen hun theoretische ideeën en doelen overbrengen, omdat ze een overtuigde visie hebben én de vaardigheid om hun ideeën te vertalen naar de praktijk. Ze beschrijft hoe de leraren die zij onderzocht, allen geloofden in de intrinsieke connectie tussen de gezondheid van een democratie en kwalitatief goede gesprekken over controversiële, politieke kwesties. De leraren hoopten hoofdzakelijk dat leerlingen, als gevolg van het bespreken van controversiële kwesties, meer gemotiveerd raakten om politiek gezien iets te doen in de samenleving.

Verder zijn effectieve discussies over controversiële kwesties intensief gepland en wordt er van alle betrokken leerlingen verwacht dat ze meedoen. Dat betekent volgens Hess niet dat spontane discussies gedoemd zijn tot falen. Evenwel is het als algemene regel niet handig te verwachten dat leerlingen zonder uitzonderlijk goed ontwikkelde discussie- en gespreksvaardigheden een goede discussie kunnen houden zonder voorbereiding. Er moet altijd iets zijn, zoals: het lezen van achtergrondmateriaal over de kwestie, het innemen van een standpunt of rol of iets als het bestuderen van een kwalitatief goede of slechte discussie. Hoe meer tijd en materiaal een docent in de voorbereiding stopt, hoe effectiever de discussie. Uiteindelijk is er volgens Hess geen waarachtig juiste weg om les te geven in controversiële kwesties. Volgens haar behoort er voor het slagen van dergelijke discussies zorgvuldig nagedacht te worden over de voorbereiding en de evaluatie van de les. Ten slotte raadt zij aan dat de docent de leerlingen vooral laat discussiëren omwille van het opdoen van de discussievaardigheden zelf (Hess, 2009; Hess & Parker, 2001).

De Canadese onderzoeker Fournier-Sylvester (2013) geeft een overzicht van op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde aanbevelingen en technieken voor het lesgeven in controversiële kwesties. In haar artikel worden net iets andere accenten gelegd dan in het onderzoek van Hess. Ten eerste moet de docent, hetgeen ook door Hess wordt onderschreven, de tijd nemen om een klimaat te creëren waarin een productieve, respectvolle en open discussie kan plaatsvinden. Leerlingen moeten zich op hun gemak voelen om hun ideeën uit te

drukken. Daar hoort ook bij dat er gezamenlijke basisregels worden afgesproken voor de discussie zelf. Ten tweede moet de rol van de leraar duidelijk zijn. Volgens Fournier-Sylvester is de docent echter vooral *facilitator* van het gesprek. Dat betekent dat hij met name het groepsproces begeleidt en zichzelf vooral op de achtergrond houdt, waardoor de leerlingen gestimuleerd worden in het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Zodoende beschouwen ze de discussie als hun 'eigen discussie'. Ten derde is het voor een effectieve discussie van belang dat leerlingen iets hebben voorbereid. Ze zullen iets bestudeerd, opgeschreven of moeten hebben onderzocht van tevoren. Ten slotte behoort de docent de discussie met een opbouwende samenvatting of evaluatie te beëindigen, zodat leerlingen met een afgerond en positief gevoel de les verlaten (Fournier-Sylvester, 2013).

Dat de docent de taak heeft om voor een klimaat te zorgen waarin er op productieve en respectvolle wijze onderwijs gegeven wordt, spreekt voor zich. Dit komt overeen met andere pedagogische onderwijsdoelen (Hiemstra en al., 2013). Verder noemt Fournier-Sylvester ook het belang van een degelijke voorbereiding van leerlingen en de docent. Ook daar komen de opvattingen van Hess en Fournier-Sylvester overeen. Echter, de vraag is hoe de faciliterende rol zoals besproken door Sylvester zich verhoudt tot wat Hess zegt over de rol van de docent. Er blijken verschillende opvattingen te zijn over de rol van de docent. Volgens de ene visie dient een docent bij het bespreken van controversiële kwesties een neutrale facilitator te zijn en volgens de andere visie moeten docenten juist een sterke eigen visie betrekken in de discussie.

Maar is er eigenlijk wel zo'n duidelijke scheidingslijn tussen de hierboven beschreven rollen van de docent? Maakt het uit of de leraar zich wel of niet in een controversiële kwestie discussie van de leerlingen mengt? Gaat het inderdaad, zoals Hess beargumenteert, niet eerder om het hebben van een doordachte visie en goed weten waar je mee bezig bent als docent? Vanuit de hoek van de 'character education' worden mogelijke antwoorden geboden op deze vragen. Expert in 'character education' Lickona (1997), bespreekt bijvoorbeeld de verschillende rollen van de leraar bij lessen gericht op democratische burgerschapsvorming. Het voeren van discussies over controversiële kwesties wordt hoofdzakelijk ingezet om moreel gedrag te stimuleren ten aanzien van het respectvol met elkaar om gaan. Waar 'character education' er juist bekend om staat expliciet aan waardenoverdracht te doen, kan er bij het bespreken van controversiële kwesties voor gekozen worden om leerlingen nadrukkelijk de intellectuele vrijheid te bieden tot eigen conclusies te komen. De docent heeft ook in dit geval een faciliterende rol en zorgt er voor dat leerlingen de mogelijkheid wordt



geboden om gezamenlijk tot een redelijke dialoog te komen. Daarbij is het nadrukkelijk niet het doel van de docent om een eigen specifieke positie in te nemen in de controversiële kwestie. Het kan lastig zijn voor de leraar om onpartijdig te zijn, zeker als het om zaken gaat waar hij of zij een sterke visie op heeft. Daarom is een andere optie er juist wél voor te kiezen positie in te nemen. Een leraar zal een leerling dan in de richting van bepaalde morele conclusies proberen te bewegen, zoals bijvoorbeeld ten aanzien van de opvatting dat racisme slecht is of dat het belangrijk is om iedereen gelijkwaardig te behandelen. In beide posities blijft het de vraag in hoeverre een docent neutraal kan zijn als het gaat om gewichtige controversiële kwesties. Vaak zijn de leerlingen toch al enigszins op de hoogte van de visie van de docent. Volgens Lickona is zelfs de aanwezigheid van de docent al van invloed op de leerlingen, vanwege zijn voorbeeldrol. Ook de keuze voor eventuele literatuur en werkvormen wordt door de docent bepaald en deze heeft volgens Lickona ook een uitwerking op de les (Lickona, 1997).

Wat nu dus de precieze rol is van de docent bij een effectieve begeleiding van controversiële kwesties, wordt door verschillende theoretici op verschillende manieren benaderd. Het bespreken van controversiële kwesties is volgens Hess een krachtige methode omdat het op zich al democratisch, wanneer er gezamenlijk tot besluiten wordt gekomen. Zo draagt het bij aan verdraagzaamheid doordat leerlingen ervaren dat iedereen verschillende meningen heeft. Om dit te bewerkstelligen moet een leraar een sterke visie hebben op democratie. Hess benadrukt ook de effectiviteit van een uitgebreide voorbereiding. Fournier-Sylvester benadrukt vervolgens het veilige klimaat als basis voor een productieve discussie waarbij de docent vooral gespreksleider is. De docent mengt zich inhoudelijk niet in het gesprek, waardoor leerlingen zelf hun eigen, democratische discussie gaan voeren. De faciliterende rol van Lickona beschrijft daarbij twee posities: bewust wél een standpunt innemen of dat bewust niet doen. Daarbij neemt hij ook aan dat als de leraar zijn mening inbrengt, hij leerlingen beweegt in de richting van zijn eigen opvattingen. Terwijl het standpunt van de leraar in feite ook al impliciet doorklinkt in het eigenlijke beginnen aan een dergelijke discussie. Het is ten slotte de leraar zélf die het belangrijk vindt om dergelijke kwesties te bespreken.

Alles bij elkaar genomen zijn er, ondanks de verschillende accenten die door de theoretici gelegd worden, een paar grote gemeenschappelijke noemers. Zij concluderen dat het bespreken van controversiële, maatschappelijke kwesties in de les een belangrijk en effectief onderdeel is van burgerschapseducatie. De docent heeft daarin een rol en een taak. Wat zijn visie is op die taak, zal van invloed zijn op de rol die hij kiest, de accenten die hij legt en hoe hij die vormgeeft.

### *3.3 De rol van docenten in burgerschapsvorming*

Hoe zit het in het Nederlandse onderwijs met het bespreken van deze thematiek? Ten eerste geven docenten aan regelmatig niet of te weinig met deze thematiek te werken, omdat ze zeggen daar gewoon geen tijd voor te hebben (Schuitema & Veugelers, 2013). De docent opereert per slot van rekening binnen de context van het beleid en de praktijk van de eigen school en alle overige eisen die de overheid aan het onderwijs stelt. De wijze waarop eisen en beleid zijn georganiseerd in de praktijk van de leraar, zouden belemmerend kunnen werken op de kwaliteit van het bespreken van controversiële kwesties in de klas. Ten tweede kiezen docenten er vaak voor om dit soort thema's niet aan te snijden, omdat ze zich niet vaardig genoeg voelen de gesprekken tijdens de les te begeleiden. Zelfs als docenten er wel aandacht aan zouden willen besteden, hebben ze niet altijd het zelfvertrouwen daarvoor vanwege de ingewikkeldheid van de thematiek (Bussemaker & Dekker, 2015; Fournier-Sylvester, 2013; Leeman, 2003). Het komt het er in de praktijk vaak op neer dat docenten momenteel weinig tijd hebben en geen concrete richtlijnen voor het lesgeven in burgerschapsvorming en controversiële kwesties. Daarbij is er vanwege de kenmerkende onderwijsvrijheid en openheid voor diversiteit van het Nederlandse onderwijs veel ruimte voor eigen invulling. Dat betekent ook dat de docenten hun eigen rol daarin moeten bepalen (Schuitema & Veugelers, 2013). Dit gegeven kan zowel een voordeel als een nadeel zijn. Enerzijds heeft de docent vrijheid om volledig naar eigen inzicht invulling te geven aan lesonderdelen, anderzijds kan het zo zijn dat de docent weinig overtuigd is van het belang van burgerschapsvorming of onvoldoende op de hoogte is van de burgerschapseisen en eigenlijk geen idee heeft waar hij mee bezig is. Burgerschapsvorming en het bespreken van maatschappelijke kwesties in het onderwijs is daarmee ook een uiting van persoonlijke en pedagogische keuzes. Dat blijkt ook uit een onderzoek van Leenders & Veugelers uit 2008. Daarin werd onderzocht wat het perspectief van leraren in het Nederlandse middelbaar onderwijs op burgerschapsvorming is. Het onderzoek richtte zich vooral op de mate waarin docenten persoonlijke waarden overbrengen in hun onderwijs, bijvoorbeeld in de keuze van lesmateriaal en de wijze waarop ze hun leerlingen begeleiden. Daarin worden waarden, bewust of onbewust, overgedragen. 'Een leraar kan waarden overdragen, maar is ook in de positie om de condities te genereren waarin verschillende perspectieven met elkaar worden geconfronteerd. De leraar in het onderwijs is een rolvoorbeeld. Leerlingen zijn niet verplicht aandacht te besteden aan dit rolvoorbeeld, maar het is wel iets waarmee ze geconfronteerd worden in het dagelijkse schoolleven.' (Leenders et al., p.156).

Empirisch onderzoek naar de pedagogische acties, motieven en de overtuiging van leraren moet nog veel worden gedaan. Vaak richt onderzoek naar morele educatie en burgerschapsvorming zich vooral op gedrag en niet op de motieven voor dat gedrag, terwijl achterliggende waarden en politieke en culturele ideeën van leraren ten zeerste van invloed zijn op de keuzes die docenten maken in hun onderwijs (Solomon, Watson & Battistich, 2001; Leenders et al., 2008). Dat het wereldbeeld van docenten van invloed is op keuzes die zij maken, bijvoorbeeld bij de omgang met culturele diversiteit, blijkt uit verschillende onderzoeken (Van Hook, 2000).

### *3.4 De Zwarte Piet-discussie als controversiële kwestie*

Tot nu toe is aan de orde geweest dat er vanuit verschillende gebieden in de hedendaagse samenleving een groot belang wordt gehecht aan burgerschapseducatie, maar dat het in de praktijk nog te weinig gestalte krijgt. Tegelijkertijd zijn veel docenten bezig met vormende activiteiten op dit gebied. Het is ten slotte een deel van hun taak om jongeren mede op te voeden tot volgroeide mensen die mee kunnen draaien in een democratische samenleving waarin zij respect hebben voor zichzelf en voor de verschillen van anderen. Het bespreken van controversiële, maatschappelijke kwesties tijdens de les kan eraan bijdragen dat jongeren leren publieke en politieke gesprekken te voeren waarbij ze leren met meningsverschillen om te gaan.

Leerkrachten voeren dagelijks gesprekken met hun leerlingen. Sommige van die gesprekken gaan over controversiële, maatschappelijke thema's. Eén van die actuele thema's is een kenmerkend Nederlands fenomeen: de Zwarte Piet-discussie. Deze discussie gaat zowel over de veranderbaarheid van culturele tradities als over alledaags racisme. Ik zal nu ingaan op de achtergronden van deze discussie en uiteenzetten waarom deze discussie geschikt is om als controversiële kwestie te bespreken in de klas.

Al een flink aantal jaren woedt er een maatschappelijke discussie over het al dan niet veranderen van de Zwarte Piet, de knecht van Sinterklaas. Vooral Nederlanders van Antilliaanse of Surinaamse afkomst geven aan dat zij zich gediscrimineerd voelen door het uiterlijk en de rol van Zwarte Piet, die vanaf 1850 de rol van hulp of knecht van Sinterklaas vervult in het vanaf de zestiende eeuw gevierde volksfeest (Pleij, 2011). In eerdere jaren speelde de discussie zich vooral af rond de periode van het Sinterklaasfeest zelf, maar in het jaar 2014 beheerste de Zwarte Piet al een groot deel van het jaar het nieuws (de Vries, 2014).

Dat is ook niet verwonderlijk, aangezien er in 2013 jaar een juridische strijd is begonnen tussen voor- en tegenstanders van Zwarte Piet.

De discussie betekent een omwenteling in het vormgeven van een aloude traditie. Daar is niet iedereen het mee eens. In de discussie zijn zeer verschillende meningen te horen vanuit verschillende hoeken van onze samenleving. Aan de ene kant is er een ruime meerderheid traditiegetrouwe Nederlanders die ten zeerste gehecht is aan Zwarte Piet. Volgens hen is Zwarte Piet onlosmakelijk verbonden met het Sinterklaasfeest: een ‘kinderfeest’ waar niets aan hoeft te veranderen. De grote groep voorstanders is van mening dat de kleinere groep tegenstanders zich daar maar bij moet neerleggen (Coevert, 2013; NRC, 2014).

De tegenpartij vindt dat de figuur van Zwarte Piet, naast dat hij kwetsend is, ook discriminatie voedt. Zo stelt onder andere Professor Gloria Wekker dat het vraagstuk ‘zwarte piet als racistische figuratie’ nauwelijks bespreekbaar is, in Nederland. ‘Ik plaats de figuur van Zwarte Piet binnen de Nederlandse cultuur en geschiedenis als een erfenis van het koloniale verleden en van de slavernij, in het bijzonder.’ Zij geeft aan dat het Zwarte Pieten-debat over meer gaat dan alleen de vraag of piet al dan niet zwart moet blijven. De discussie gaat eveneens over het Nederlandse zelfbeeld en identiteit, waarbij vormen van ‘institutioneel en symbolisch racisme’ aan de orde zijn. (Wekker, 2014). Ten slotte zijn er nog ook andere geluiden te horen: Nederlanders die de discussie moe zijn en vinden dat hun medelanders zich niet zo druk moeten maken om ‘een figuur uit een kinderfeest’ of mensen die zich er gewoon niet mee bemoeien (NRC, 2014). De verschillende meningen doen de gemoederen elk jaar weer hoog oplopen, vooral tegen de tijd dat de Sinterklaasperiode in zicht is.

In augustus 2015 concludeert de VN in een vijfjaarlijks rapport voor de Uitbanning van Rassendiscriminatie dat Zwarte Piet echt anders moet. De Zwarte Pietenkwestie is in dit rapport maar een klein onderdeel. Het overkoepelende deel van het rapport richtte zich op discriminatie in Nederland. Volgens het VN-comité moet er meer aan gedaan worden om de toenemende discriminatie in Nederland te voorkomen (NOS Nieuws, augustus 2015).

Inmiddels raakt de hele discussie aan belangrijke aspecten van de democratische samenleving en is het een uiting van de diversiteit aan culturen in het Nederland van nu. De botsing van meningen in het debat maakt het een conflictueuze gebeurtenis. Daarbij lijkt het dat de politiek de discussie grotendeels aan de samenleving overlaat en zich er niet rechtstreeks in mengt. In november 2014 noemde minister-president Mark Rutte dit debat zelfs nog ‘een debat van de samenleving’ (Cohen, 2014). Dan blijft de vraag wel: op welke wijze wil ‘de samenleving’ dit debat voeren? De vraag is hoe we een dergelijke discussie voeren in ons

democratisch bestel. Gezien de wettelijk verplichte burgerschapsvorming lijkt hier een taak te zijn weggelegd voor het onderwijs.

De Zwarte Piet-discussie is een goed voorbeeld om te gebruiken als casus voor de controversiële kwesties die docenten in de klas voeren. Allereerst is het een discussie waar de meeste Nederlanders bij betrokken zijn. Er is een grote verdeeldheid in meningen en waarden. Bovendien is het een kwestie waarin het belang voor zichzelf en voor de samenleving als waardevol wordt beschouwd. Het gaat immers over een ‘oer-Hollandse’ traditie. De emoties en de argumentatie omtrent het debat staan op scherp. Dan is er nog het kenmerkende publieke debat omtrent deze kwestie. De geluiden uit het publieke debat komen de klas binnen. Kinderen, jongeren en leraren worden geconfronteerd met de verschillende meningen uit het debat. Scholen moeten ook hun keuzes daarin maken: wel of niet zwartepietensnoep? Of gaan we dit keer voor een vrouwelijke of zwarte Sinterklaas? Of beide?

De oproep van Bussemaker en Dekker liegt er niet om: meer debat en stimuleren van debat in de klas, waarbij ruimte is voor verschillende meningen. Docenten zouden volgens hen niet vanzelfsprekend in gesprek gaan over maatschappelijke gebeurtenissen. De Zwarte Piet-discussie is een representatief voorbeeld van een zeer gelaagde maatschappelijke discussie over een Nederlandse traditie en de Nederlandse identiteit en geschiedenis. Bovendien gaat het ook sterk over hoe wij als samenleving dit conflict willen oplossen. De kern van de Zwarte Pietendiscussie is toch vooral dat we er allemaal bij betrokken zijn: wij moeten dit doen met zijn allen. Een debat dat ‘zo dicht bij huis’ is en waar maar geen antwoord op lijkt te komen, iets dat dagelijks de klas in komt, behoort besproken te worden op school.

## **4. Controversiële kwesties in de klas: een empirische verkenning**

In dit hoofdstuk presenteer ik de resultaten van het empirisch gedeelte van het onderzoek. Daarbij maak ik gebruik van beschrijvingen van de ervaringen van de respondenten. In paragraaf 4.1 besteed ik aandacht aan de taakopvatting van docenten in relatie tot het bespreken van controversiële kwesties in de les. Paragraaf 4.2 is vervolgens gewijd aan de pedagogische praktijk en de keuzes die docenten daarin maken met betrekking tot het bespreken van controversiële, maatschappelijke thema's. Paragraaf 4.3 beschrijft ten slotte het didactisch handelen van docenten, een handelen dat voortkomt uit hun pedagogische opvattingen. In hoofdstuk 5 wordt de relatie van de keuze voor de Zwarte Piet-discussie met de burgerschapsvisie van de school beschreven. Daarnaast komen in hoofdstuk 5 de leservaringen van docenten met de Zwarte Piet-discussie in 2014 aan de orde.

### **4.1 Motieven van leraren**

In deze paragraaf bespreek ik de resultaten in relatie tot deelvraag 1: Hoe zien docenten hun taak ten aanzien van het behandelen van controversiële kwesties in de klas?

#### *4.1.1 Motieven: ondersteuning bij levensvaardigheden*

Het eerste resultaat beschrijft de redenen van docenten om controversiële kwesties te bespreken. Het zijn drijfveren die voortkomen uit een bepaalde visie op (burgerschaps)onderwijs en de taak van de docent daarbij.

Uit de data-analyse blijkt dat de docenten die de Zwarte Piet-discussie besproken hebben, ook regelmatig andere controversiële kwesties tijdens hun lessen bespreken. Docenten kiezen daar in de eerste plaats voor omdat ze het bespreken van controversiële thema's zien als een lesonderdeel waarbij leerlingen zich leren voorbereiden op de maatschappij. De docenten zijn van mening dat het een manier is voor leerlingen om te oefenen in het beter kunnen functioneren in de samenleving. 'Beter functioneren in' houdt dan in dat leerlingen beseffen dat ze zelf invloed uit kunnen oefenen op hun leven en daar ook gebruik van maken.

Alle docenten die aan het onderzoek meewerkten zijn van mening dat het de taak is van docenten om controversiële, maatschappelijke kwesties in het algemeen te bespreken. Zo zegt respondent 3: *'Ik vind dat logisch, dat wij die verantwoordelijkheid pakken en ik vind het ook logisch dat wij ernaar streven om zoveel mogelijk in lessen dit soort dingen met leerlingen bespreekbaar te maken.'*

De docenten vinden allemaal dat ze een belangrijke taak hebben in de ondersteuning bij het voorbereiden van leerlingen op het participeren in de maatschappij. Door controversiële,

maatschappelijke onderwerpen te bespreken wordt geoefend in die voorbereiding. De docenten geven aan dat leerlingen 'handvatten voor het leven' aangereikt krijgen in hun lessen en dat door het bespreken van controversiële kwesties daaraan wordt bijgedragen. De vaardigheden die leerlingen volgens de meeste docenten nodig moeten hebben zijn: autonoom én kritisch kunnen denken.

Docenten noemen met nadruk dat het hun taak is leerlingen te begeleiden in het vinden van een eigen perspectief te midden van de vele perspectieven ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken in Nederland of breder in de wereld. De voornaamste redenen om controversiële kwesties te bespreken zijn (1) dat er geoefend wordt in zelfstandige mening- en oordeelsvorming (dit wordt door alle respondenten genoemd) en (2) de interessante vakgerelateerde aspecten die de kwesties bevatten (respondent 1, 3, 6, 7, 8).

Docenten vertellen dat de docent een ondersteunende taak heeft bij het ontwikkelen van vaardigheden die nodig zijn in het leven. Daarom vinden ze het bespreken van maatschappelijke, publieke thema's belangrijk. De voornaamste vaardigheid die docenten daarbij noemen is het zélf kunnen nadenken. Docenten vinden het daarbij van belang dat leerlingen zich betrokken voelen bij de samenleving. Volgens de docenten behoort dit een kritische betrokkenheid te zijn, waarbij leerlingen door hun leraren worden begeleid om uiteindelijk op verantwoordelijke wijze zelf keuzes in de samenleving te kunnen maken. Zo gaf respondent 3 aan: *'wij lopen een tijdje mee om leerlingen te stimuleren zich in persoonlijke vrijheid te ontwikkelen zodat ze zelf iets kunnen betekenen in de maatschappij, door niet te vertellen wat ze moeten doen maar door ze dat te laten ervaren. Hun kansen en mogelijkheden tot ontplooiing te laten komen zodat zij het verschil kunnen maken in de samenleving.'*

De helft van de respondenten spreekt expliciet van 'kritisch burgerschap' (respondent 1, 3, 7, 8) waarvan zij willen dat ze er met hun lessen over controversiële thema's aan bijdragen. Dit kritisch burgerschap houdt volgens docenten een kritisch bewustzijn in van de wereld om leerlingen heen, waardoor zij op kritische wijze zich een eigen perspectief kunnen vormen.

Respondent 1 zegt bijvoorbeeld: *'omdat dat er bij mij... in mijn optiek, maar ook in het curriculum, aan bijdraagt dat je een kritisch burger bent en dus een lid van de samenleving dat meedenkt, dat invloed uitoefent op beleid en een waardevolle bijdrage kan leveren aan bepaald beleid of aan bepaalde discussies. Maar ook op werk later, op werkgebied, dat je later in een bepaald bedrijf niet zomaar een poppetje bent maar dat je mee kunt draaien, mee kunt denken. Ik vind dat heel belangrijk.'*

De andere helft van de respondenten spreekt in minder expliciete termen over kritisch burgerschap. Zo noemen ze bijvoorbeeld allemaal dat ze er op uit zijn dat leerlingen een betrokkenheid bij de samenleving ontwikkelen. Alle docenten vinden dat ze, door lessen te

geven waarin controversiële thema's aan de orde zijn, bijdragen aan een vorm van omgevingsbewustzijn ('weten wat er om je heen gebeurt'). Een klein aantal van de docenten (respondent 5, 8) noemt specifiek dat de lessen kunnen bijdragen aan het inlevingsvermogen van leerlingen in de ander (empathisch vermogen). Respondent 5 zegt bijvoorbeeld het bij de bespreking van dergelijke kwesties van belang te vinden dat leerlingen zowel leren zelf na te denken als ook leren te voelen wat maatschappelijke kwesties met henzelf of anderen doen.

Het merendeel van de respondenten (respondent 1, 2, 3, 4 en 8) introduceert controversiële kwesties zelf in de eerste plaats in de les. Drie van de respondenten (respondent 5, 6, 7) laten zich in de keuze voor kwesties leiden door een aanleiding in de klas. Dit kan bijvoorbeeld een opmerking van leerlingen over de kwestie zijn. Respondent 7 zegt zich daarbij nadrukkelijk te laten leiden door de behoefte van de leerlingen. Respondent 5 laat zich bij de keus voor het bespreken van controversiële kwesties in meer of mindere mate leiden door de behoefte van de leerlingen. Een aantal van de controversiële, maatschappelijke thema's die door de docenten genoemd worden zijn: de vluchtelingenbootjes (respondent 2, 3, 5, 6), islamitisch geweld: IS (respondent 1, 4, 5), Charlie Hebdo (respondent 1, 4, 5) en Syriëgangers (respondent 1), armoede in de wereld (respondent 2, 5).

Ook kan geconcludeerd worden dat het er voor vrijwel alle docenten om gaat dat er met het bespreken van maatschappelijke kwesties 'kennis' wordt overgebracht. Het overbrengen van deze kennis wordt door de helft van de respondenten expliciet genoemd (respondent 1, 6, 7, 8). Door de anderen wordt dit impliciet genoemd (overige respondenten). Deze kennis kan zowel expliciet over de huidige situatie gaan (respondent 6), als over situaties in het verleden (respondent 8: docent geschiedenis) of door de kwestie met andere huidige situaties te vergelijken (respondent 3). Uiteindelijk gaat het er alle docenten om dat leerlingen meer te weten komen over de wereld om hen heen zodat ze zich een eigen perspectief kunnen vormen, wat bijdraagt aan oordeelsvorming en individuele ontplooiing.

Respondent 4 en 7 noemen expliciet dat leerlingen zelf ook onderdeel zijn van de samenleving en dat de kwesties daarom aan de orde zijn. Respondent 4 beschrijft hoe leerlingen vaak het gevoel kunnen hebben dat de samenleving 'dat andere' is, als een soort 'afgescheiden geheel'. Terwijl zij er volgens de respondent gewoon onderdeel van uitmaken. Dus door dat wat heel erg speelt in de maatschappij aan de orde te brengen op school te laten 'ervaren' in de klas, kunnen leerlingen als het ware proeven aan de samenleving. Het overige



deel van de respondenten noemt dit impliciet. Zo spreekt een deel (respondent 2, 3, 7) specifiek over de lessen als ‘oefenplaats’.

Voor een deel van de respondenten betekent dit ‘oefenen’ vooral dat leerlingen oefenen in het vinden van een eigen perspectief door te oefenen met reacties op het perspectief dat de docent zelf biedt. Respondent 3,4 en 7 noemen expliciet dat de docent de taak heeft - zowel bij het bespreken van controversiële kwesties als bij andere lesonderdelen – om als ‘maatschappelijk persoon op te oefenen’. Respondent 4: *‘Je hebt je ouders... en dan heb je je docenten. En dan flik je allemaal dingen en dan kijk je hoe het valt... en dan ja je moet je grenzen zo erg aangeven dat die leerlingen weten nou dit kan ik wel maken en dit kan ik niet maken in de maatschappij, in mijn wereld in mijn leven. Hier ga ik een grens over en dat kan niet. Maar bij mij kan het dan nog wel, omdat ik een docent ben, snap je? Dus een soort verlengstuk van het opvoeden.’*

Voor deze respondenten geldt dat het de taak van de docent is om als voorbeeld voor andere meningen en perspectieven in de samenleving te gelden. Ook hier is het weer de taak van de docent om bij te dragen aan de individuele oordeelsvorming van de leerling. Leerlingen kunnen in de lessen oefenen in het ontwikkelen van een eigen perspectief in een aanwezigheid van een verscheidenheid aan perspectieven. Alle docenten zijn van mening dat leerlingen daarin hun eigen keus moeten kunnen maken. Zo zegt respondent 6: *‘Ik wil ook niet meegeven, hoe het dan wel moet. Maar meer dat ze dus moeten weten dat er dus, dat er dingen in de wereld spelen, überhaupt. dat ze daarvan op de hoogte zijn!’*.

Respondent 2, 6, 8 noemden expliciet dat zij – door het bespreken van deze kwesties – de taak hebben ‘de wereld’ van de leerlingen ‘groter te maken’. Volgens deze respondenten ervaren ze dat leerlingen zich soms moeilijk kunnen inleven in schrijnende of onrechtvaardige situaties waarin andere mensen verkeren. Mede daardoor bespreken ze confronterende, maatschappelijke kwesties, zodat leerlingen zich beseffen wat zich in de wereld om hen heen afspeelt. Respondent 6 zegt daarover: *‘Dat het niet alleen dat kleine stukje dorp is, met papa mama broertje zusje en misschien Flappie of de kat. Dat er méér speelt in deze wereld dan alleen dat kleine stukje! Dat vind ik gewoon wezenlijk. Ik wil leerlingen aan de hand van verschillende perspectieven aan het denken zetten... En zeker die controversiële onderwerpen... dat prikkelt ze ook heel erg. En dat hoor je ook niet zomaar aan de eetkamer bij je ouders.’*

Het voorbereiden op de maatschappij gebeurt dan door middel van het bespreken van controversiële kwesties - een omgevingsbewustzijn bij de leerlingen tot stand te brengen: dat

ze zich bewust zijn van maatschappelijke en politieke ontwikkelingen en laten zien deze kennis te gebruiken in het dagelijks leven.

Vanwege het tekort aan geïnformeerde perspectieven, vinden de meeste docenten het daarom vooral hun taak dat controversiële onderwerpen bespreekbaar worden gemaakt. Dat is nodig in een voortdurende veranderende samenleving waarbij van verschillende kanten nieuws wordt afgevuurd op leerlingen. Vrijwel alle respondenten gaven als verklaring dat hun leerlingen niet naar het nieuws op tv of op sociale media kijken en dat ze slecht geïnformeerd zijn. Zij zien daarom een taak weggelegd voor hun lessen om daarin te voorzien. Respondent 1: *'Ik denk dat het er over gaat dat leerlingen een plek hebben waar ze dit kunnen bespreken, waar het misschien soms thuis niet kan, en dat ze op straat hele andere berichten horen en dan dat wij ze een soort van 360 graden view kunnen geven van zo'n issue bijvoorbeeld.'*

Volgens respondent 5 voedt een docent mensen op die leren goed naar zichzelf te kunnen luisteren en kritisch zijn: *'Dat je als docent de taak hebt dat ik weet wat er om me heen gebeurt en dat leerlingen óók weten wat er om zich heen gebeurt. Om te kunnen anticiperen, om mensen te helpen, om open te staan voor anderen.'*

Respondent 4 noemt het gevaar van polarisatie in de samenleving als onderdeel van haar keus om controversiële thematiek te behandelen in haar lessen. Zij beschouwt het als haar taak om in haar lessen praktische en persoonlijke aanwijzingen aan te geven van hoe je met het leven kunt omgaan. Door maatschappelijke kwesties die spelen in de samenleving te bespreken, draagt zij daarmee bij aan het vormen van een moreel kompas. Respondent 4: *'Het is echt het moreel kompas wat je helpt te vormen bij leerlingen. En dat is wat je bij je eigen kinderen doet... en dat is dus ook wat je als docent moet doen. He, zij moeten zich scherp aan jou, eigenlijk. Dus eh.. dat vind ik wel ... mooi.'*

## **4.2 De pedagogische praktijk**

De taak van de docent is verweven met zowel pedagogiek als didactiek. In deze paragraaf ga ik in op de voornaamste pedagogische achtergronden en keuzes die respondenten noemen als van invloed op het bespreken van controversiële onderwerpen in hun lessen. Het gaat in deze paragraaf over de achterliggende opvatting van de docent: de pedagogische visie in brede zin.

### *4.2.1 Individuele meningsvorming als pedagogisch doel*

Docenten leggen de nadruk leggen op de vorming van het persoonlijk perspectief van de leerlingen. Ze willen het perspectief van leerlingen helpen vormen en verbreden door het

aanbieden van andere perspectieven. Aan de hand van aangeboden verschillende meningen en perspectieven kan de individuele oordeelsvorming van de leerling geoefend worden.

Het merendeel van de docenten is bij de meningsvorming van leerlingen gericht op het kritisch leren denken van leerlingen. Een aantal respondenten (respondent 1, 3, 7) zegt dat zij bij deze meningsvorming de nadruk leggen op de argumentatie die door leerlingen gegeven wordt. De andere respondenten noemen deze nadruk op argumentatie niet. Voor hen lijkt voorop te staan dat leerlingen zich in de eerste plaats persoonlijk leren uiten. Dat ze een mening vormen en daar iets over kunnen zeggen, omdat dit zowel bijdraagt aan zelfontwikkeling als aan zelfvertrouwen. Respondent 2 zegt bijvoorbeeld: *'Het is ook belangrijk dat een leerling zelfverzekerd kan zijn in de wereld. En natuurlijk is iedereen onzeker... en moet iedereen ontdekken wat zijn onzekerheden zijn zodat je op een gegeven moment zo zeker mogelijk in de wereld kan en durft te staan want het is ook best wel wat om überhaupt een mening te hebben en te vormen.'*

Voor respondent 7 is de meningsvorming zelfs één van de basisingrediënten van de les.

Respondent 7 zegt daarover: *'Leerlingen komen op een gegeven moment tot de ontdekking dat ze hun mening áán kunnen passen, dat ze hun mening lós kunnen laten, dat ze hun mening kunnen onderbouwen, dat ze kunnen beargumenteren, dat hun mening gedeeld wordt. En ook zelfvertrouwen te vinden: 'oh ik vind iets wat anderen ook vinden'. Dat je een bepaalde erkenning krijgt. Maar óók hoe vervelend het is als iemand het niet met je eens is, hoe ga je daar mee om? En óók: hoe voorkom je dat het ruzie wordt, hoe blijf je in gesprek?'*

De docenten noemen ook dat het oefenen in individuele meningsvorming voor de anderen in de groep weer een bron van leren is. Twee docenten (respondent 2 en 7) benoemen de meningsvorming specifiek als oefenen in sociale omgangsregels: *'want ze moeten ook met elkáár omgaan. Ze moeten ook leren om met verschillende mensen op te kunnen schieten en leren dat iedereen anders behandeld kan of wil worden. Sommige zeggen van je moet iedereen hetzelfde behandelen zoals jij behandeld wil worden maar ik probeer ze te leren dat dat eigenlijk niet zo is. Dat iedereen anders is. dat ze dat ook in kunnen zien.'*

Respondent 7 zegt: *'Ik denk dat kinderen leren met spanningen in een groep om te gaan en met controverses om te gaan... dat dat één van de kerntaken is van het onderwijs. En van vorming. En juist door te zien dat de dingen samenhangen, dat dingen vaak complexer zijn dan in tegenstellende uitspraken, wat in controverses vaak gebeurt... je hebt de tegenstanders en voorstanders. Er wordt heel veel geschreeuwd en weinig nog uitgewisseld.'* Met betrekking tot controversiële kwesties zegt respondent 7 dat hij ze vooral wil leren hoe met elkáár om te gaan: *'Eén van die manieren is gewoon: open gooien. De confrontatie met elkaar aangaan. Zeggen waar het op staat en zorgen dat we daar uit gaan komen. En als dat iemand is die daar als je dat vertrouwen hebt, ik heb dat*

*vertrouwen dat ik daar met een klas altijd wel uitkom, zij gaan dat voelen. Zij gaan dat ook uitstralen, van: hee, ik kan dat vertrouwen winnen. Ik heb dat vertrouwen dat we niet alleen maar met bijlen tegenover elkaar hoeven te staan. Of schelden tegen elkaar. Of vechten. Ik heb ook het vertrouwen dat als we echt naast elkaar gaan staan en de moeite nemen, dan komen we ergens.'*

#### *4.2.2 Zelfvertrouwen ontwikkelen als pedagogisch doel*

Het merendeel van de respondenten (respondent 1, 2, 3, 4, 6 en 7) noemt nadrukkelijk de bijdrage die de meningsvorming door controversiële kwesties te bespreken levert aan het zelfvertrouwen van een kind. Door te benadrukken dat wat de leerling zegt er óók toe doet, leert een kind zichzelf beter kennen en leert het daarop te vertrouwen. Zo zegt respondent 2 over het vormen van een mening tijdens het bespreken van maatschappelijke, controversiële kwesties: *'Ik denk dat je er zelf langzamerhand achter komt dat die leerlingen ook gaan denken van: wat vind ik eigenlijk? Oh.. ik heb iets te vinden.. Oh.. ik doe ertoe... Het gaat misschien nog eerder.. het gaat nog eerder over dat je er mag zijn.. en als je denkt van oh ik mág er zijn, ik mag ergens wat van vinden.. dan kan je groeien.'*

Daarnaast zeggen deze docenten dat er door de uitwisseling van de verschillende meningen van de leerlingen ook herkenning kan plaatsvinden met anderen. Een andere leerling kan bijvoorbeeld hetzelfde vinden. Op dat moment ervaart een leerling dat wat hij of zij vindt gedeeld wordt door anderen. Dat voelt goed en draagt bij aan het zelfvertrouwen van een kind. Respondent 1: *'En dat ze ook hebben geleerd en gevoeld, dat is niet eens alleen geleerd maar ook gevoeld, dat hun mening oké is. Dat het oké is om een bepaalde mening over iets te hebben.'*

Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat leerlingen nog vaak onvoldoende zelfvertrouwen lijken te hebben om hun mening te uiten over – in dit geval – maatschappelijke vraagstukken. De docenten benadrukken het belang van het erkennen van de mening van de leerlingen. Respondent 3: *'Ik wil ze ook meegeven dat je mening er ook gewoon toe doet! Dat je dan je ook mag uitspreken dat mensen daar dus ook naar luisteren. En dat vinden ze moeilijk, dan zeggen ze van: 'ja, maar ik weet er niet zo veel van, dit onderwerp. Nou én! Dat zeg ik wel eens van: 'wat denk je dat politici.. die hebben overal een mening over, denk je dat ze overal verstand van hebben? die kletsen soms ook maar wat... want ja, die staan voor een camera, moeten ze een mening hebben. Op die manier probeer je ze dan wel uit te dagen dat dat net zo waardevol is als iemand die altijd maar vanuit de slimmigheid maar alles maar aan elkaar kletst of zo.'*

Respondent 4 zegt: *'Dat vind ik belangrijk, dat zij zich realiseren: 'He, ik heb ook iets bijzonders, ik hoef niet dáár te komen, want ik ben ook al iets. Snap je? En dat ik ze dan probeer te stimuleren om gewoon brutaler te zijn. En dat ze gewoon kritisch en brutaler mogen zijn omdat ze gewoon óók deel uitmaken van deze samenleving. Kinderen hebben vaak de neiging om de grote mensenwereld als een*

*soort afgescheiden geheel te zien. En ik probeer ze dan duidelijk te maken dat ze daar eigenlijk gewoon onderdeel van uitmaken.'*

#### *4.2.3 Veiligheid creëren voor vrijheid tot expressie, als pedagogische voorwaarde*

Alle docenten geven aan dat een veilige sfeer tijdens de lessen een voorwaarde is voor het zich vrij kunnen uiten, het formuleren van een eigen mening en het hebben van een eigen perspectief. De respondenten noemden nadrukkelijk een sfeer van veiligheid als een basisvoorwaarde voor het plaatsvinden van deze discussies. Zij gaven aan dat er alleen dan, aan de hand van deze methode les gegeven kan worden. De docenten geven aan dat er op hun school een veilig klimaat heerst en dat zij vrij weinig hoeven te doen om leerlingen uit te nodigen of aan te moedigen. Geen van de docenten zegt expliciet voorwaarden te verbinden aan de gesprekken over controversiële kwesties (op blz. 22 kom ik hier op terug).

Docenten zeggen, ondanks dat ze allemaal geen specifieke omgangsregels noemen, wel gericht te zijn op een sfeer waarin iedereen zich kan uitdrukken. Daarmee wordt bedoeld op de veilige sfeer die er moet zijn, als basis voor de gesprekken over controversiële thema's . Respondent 1 zegt bijvoorbeeld: *'Omdat ja, dat is één belangrijk omdat ik niet wil dat een kind om zijn mening wordt afgerekend. want het is een mening en die mag je hebben. Maar ook omdat veiligheid zorgt ervoor dat kinderen vrijuit spreken en...onveiligheid zorgt ervoor dat kinderen zich gaan conformeren aan wat de harde roepers in de groep vinden. En dat betekent dat je geen onderbouwde mening geeft... denk ik.'*

Respondent 7 legt uit dat hij lesgeven in de eerste plaats als communicatie ziet en niet als een overdracht. Volgens hem komt kennisoverdracht vanzelf wel, als de communicatie tussen en mét de leerlingen goed is. Daaronder verstaat hij dat iemand zich welkom voelt en zich deelgenoot voelt van de les, zodat hij of zij zich ook uitgenodigd zal voelen om op het gebied van meningsvorming en meedoen zich te uiten. Dit komt overeen met wat andere docenten zeggen over veiligheid in de groep en de relatie met de groep, maar ook ten aanzien van het hebben van een transparante houding als docent. De meeste respondenten zeggen dat, als onderdeel van de veilige sfeer, de docent zelf bijvoorbeeld ten eerste een open houding behoort uit te stralen. Het merendeel van de docenten geeft aan dat leerlingen alleen dan over zichzelf gaan nadenken. Een 'open houding' draagt bij aan veiligheid in de groep. Deze open houding staat zodoende dus op verschillende manieren weer ten dienste van het ontwikkelen van een eigen perspectief door leerlingen. Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat één van die manieren is dat leerlingen zich door de open houding eerder uitgenodigd voelen zich te uiten. Een andere manier is dat leerlingen door de open houding van de docent een

voorbeeld en een ‘open perspectief’ krijgen aangereikt waardoor ze geïnspireerd kunnen raken om de wereld en andere perspectieven, met een open blik te beschouwen. Respondent 7 zegt daarover: *‘Ik denk dat alle pubers onzeker zijn. Iedereen die in een lessituatie zit, vertrekt uit het idee dat hij heel veel dingen nog niet weet en nog te weten moet komen. Dat is een onzekerheidspositie. En als dan docenten zich opstellen van: ja, ik weet het allemaal en jij moet het van mij overnemen... of jij moet het kunnen reproduceren.. dan maak je die onzekerheid groter. Terwijl op het moment dat je zegt: ‘vertel mij maar hoe het zit.’ Dan krijg je een heel andere insteek. Dan krijg je ook iemand die betrokken is en iemand die fouten durft te maken. Die bereid is naar zijn fouten te kijken of naar zijn mening te kijken. Wat veel interessanter is als proces, maar ook als mens. Je krijgt dus denkende leerlingen in plaats van reproducerende leerlingen.’*

#### *4.2.4 De mentor heeft een belangrijke pedagogische taak*

De helft van de respondenten (respondent 1, 2, 3 en 5) is naast vakdocent ook mentor. Het merendeel van deze vier respondenten (respondent 1, 2 en 3) noemt de mentortaat als belangrijk bij het bespreken van controversiële kwesties tijdens mentorlessen. Respondent 1 zegt dat ze vindt dat elke mentor een rol heeft in het bespreken van deze onderwerpen: *‘Zeker na afgelopen zomer wat er allemaal gebeurt in Syrië... met IS en veel andere maatschappelijke ontwikkelingen waarvan onze leerlingen, die volop in de puberteit zitten, helemaal geen idee hebben wat ze ervan moeten vinden maar wel vaak ook, als ik kijk bijvoorbeeld naar onze islamitische leerlingen, heel nauw bij betrokken zijn... wat er gebeurt, ja dan denk ik: wij moeten daar een rol in spelen.’*

De docenten die ook mentor zijn, beschrijven allemaal hoe de mentoren een rol hebben bij het creëren van het pedagogische klimaat dat nodig is als basis voor het voeren van deze discussies. Respondent 3: *‘En daar ben ik natuurlijk niet alleen verantwoordelijk voor want dat doet de mentor natuurlijk nét zo goed, helemaal in de onderbouw, dat is gewoon het trainen van het sociale klimaat. En op het moment dat ze ouder zijn, profiteer je als het ware van dat klimaat dat ontstaan is.’*

### **4.3 De didactische praktijk**

In deze paragraaf beschrijf ik de belangrijkste didactische keuzes van docenten tijdens de voorbereiding en uitvoering van lessen over controversiële kwesties.

#### *4.3.1 Meer dialoog dan debat als didactische werkvorm*

De meeste respondenten (respondent 1, 4, 5, 6, 7, 8) kiezen ervoor om tijdens de bespreking van controversiële kwesties groepsdialogen met de leerlingen te voeren. Een dialoog moet dan vooral als een vrije dialoog worden beschouwd, waarbij het vooral de docent is die open

vragen en vervolgvragen stelt met als doel een verdiepend gesprek te laten plaatsvinden. Een klein deel van de respondenten (respondent 2 en 3) geeft aan zowel groepsdialogen als debatten over controversiële kwesties te voeren. Respondent 7 voert in het algemeen grotendeels dialogen met zijn leerlingen. De reden die hij daarvoor geeft, heeft te maken met zijn pedagogische opvatting over leren communiceren. Voor hem is het voeren van dialoog, het leren van communiceren, wezenlijk in het leven. Respondent 7: *‘Ik denk dat kinderen die op een school hebben gezeten waar veel gecommuniceerd wordt, waarbij ze goed geleerd hebben zich te uiten, worden goede burgers.’*

De helft van de respondenten (respondent 1, 3, 4, 5) gebruikt wel eens krantenartikelen om het gesprek met leerlingen op gang te brengen. Deze krantenartikelen worden ook gebruikt om leerlingen te helpen zich een eigen mening te vormen.

#### 4.3.2 Vragen stellen als didactische werkvorm

Het merendeel van de docenten (respondent 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) geeft aan leerlingen tijdens de lesonderdelen waarin de dialoog en/of het debat over een controversiële kwestie plaatsvindt, tot eigen meningsvorming te laten komen door vooral veel vragen te stellen. Zo zegt respondent 7: *‘Als docent goede vragen stellen is véél moeilijker dan de antwoorden geven. En als je vragen weet te stellen, dan komen die opvattingen vanzelf wel’*. Respondent 8: *‘Dat vind ik nog heel erg moeilijk. om dat type vragen te bedenken. En dát zijn de vragen waarbij kinderen écht gaan nadenken.’*

Leerlingen echt laten nadenken, het ontwikkelen van een eigen perspectief, kan volgens alle respondenten door voor ‘openheid’ te zorgen tijdens lessen. Openheid is er dan op verschillende manieren.

Voor twee van de respondenten (respondent 2 en 7) houdt deze openheid expliciet in dat de leerlingen veel vrijheid wordt geboden tijdens de les. Beide vertelden in de interviews dat, geïnspireerd door theaterwerkvormen, een nadruk ligt op vrijheid en zelfontwikkeling met respect voor anderen. Voor deze respondenten leken hun didactische keuzes voort te komen uit de inspiratie van werkvormen uit het theater. Respondent 2: *‘theater is veel speelser en het is praktisch. Ze moeten iets doen, iets fysieks doen. En bij mentorles of Nederlandse les zitten ze in achterbankjes, zitten ze stil, gaat het meer om het denken. En om het luisteren. snap je, dus dat is wél een verschil.’*

#### 4.3.3 Rol van de docent: eigen mening al dan niet inbrengen

Het overgrote deel van de docenten zegt zijn of haar mening buiten de groepsgesprekken te

houden (respondent 1, 2, 5, 6, 8). De reden die zij daarvoor geven is dat zij leerlingen niet willen beïnvloeden in hun meningsvorming. Voor deze respondenten is de klas een oefenplaats van meningsvorming, maar de rol van de docent is die van informatieverschaffer en gespreksbegeleider. Respondent 2 grijpt zelfs het liefst helemaal niet in tijdens bijvoorbeeld een debat. Over de inmenging van de docent in de dialoog of het debat over controversiële kwesties zegt zij: *'nee, het mooiste is als dat niet hoeft eigenlijk. Soms moet het, als je een hele onrustige klas hebt dan moet het. maar als zij de ruimte voelen tussen wat ze willen en kunnen doen, hoeft het niet. Ik zeg altijd, binnen de gegeven spelopdracht mag jij bepalen wat er gebeurt. Dus dit zijn de kaders, dit zijn de regels, jullie hebben héél veel vrijheid. Dan kunnen ze een kwartier eigenlijk daarin doen wat ze willen. Dus ik vind, juist in die vrijheid kun je ontdekken wat er...allemaal is.'*

Respondent 3, 4 en 7 geven wel expliciet hun mening tijdens groepsgesprekken of een debat.

Respondent 4: *'Dan zie ik het ook echt gewoon als de taak van mij als docent om dat met ze te bespreken en mijn visie daar over duidelijk te maken. Ik vind bij grote gebeurtenissen dat je gewoon de leerlingen je eigen worsteling moet laten zien. Wat jij daar van vindt, en wat jij daarbij moeilijk vindt. En dat het dus niet allemaal door de grote mensen is uitgedacht en dat die het allemaal wel weten hoe het zit. Dat vind ik belangrijk, dat ze zien van: nouja, dat ik niet weet.. hoe of wat dat is.. Belangrijker is dat zij ja groeien in wie ze zijn. Eigenlijk komt het daar op neer. Dat die leerlingen zich gewoon ontwikkelen.'* Wel zeggen deze respondenten dit vanuit een 'open houding' te

doen. Respondent 7: *'Ik houd steeds voor ogen dat ik een ondersteunende rol moet spelen om tot de ontwikkeling van gedachten te komen. En hoe meer de leerling zich vrij voelt om echt te zeggen en te schrijven wat hij vindt.. hoe meer er ook een dialoog of.. een uitwisseling ontstaat. En hoe leuker het ook wordt.'* Respondent 5 geeft geen mening over de kwestie op zichzelf, maar geeft wel aan waarom bepaalde kwesties worden besproken tijdens de lessen. *'Dus dat iedereen.. vanuit zijn interesse en manier van leven.. daarin ook de keuzes voor onderwerpen bespreekbaar maakt. En of dat controversieel is weet ik niet maar wel dat je... vanuit de mens die je bent de dingen overdraagt die jij belangrijk vindt. En dat maakt jou tot een... denk ik, tot een betrokken docent. Als ik alleen maar uit de lesmethode les geef, dat kan een paar lessen interessant en boeiend en goed zijn, maar daarna willen ze ook wel weten wie IK ben.'*

#### 4.3.4 Kritisch op beleid

De meeste respondenten (respondent 1, 3, 4, 5, 6, 7) zijn in meer of mindere mate kritisch op (overheids)beleid op het concept burgerschapsvorming in relatie tot het bespreken van controversiële thema's. Zo verwoordt respondent 1: *'Ik vind dat er tegenwoordig heel snel naar scholen wordt gewezen van jullie moeten dat oppakken. Het kan niet altijd, maar ik vind wel echt dat*



*we daar echt een rol in moeten spelen. En een bewuste rol ook'. En respondent 3 zegt: 'Ja, dat is natuurlijk door politici bedacht en NIET door het onderwijsveld. En dan heb ik daar altijd moeite mee'. Ook respondent 7 is kritisch: 'Om één of andere reden komt dát maar niet aan, dat de praktijk van het onderwijs mijlenver afstaat van zo'n concept als burgerschap. Dat houdt mij alleen maar af van adequaat lesgeven.'*

De meeste docenten zijn van mening dat een beleid voor burgerschapsvorming op de opleiding thuis hoort en niet op de school zelf. De keuze om en hoe controversiële kwesties te bespreken, hangt volgens de meeste respondenten van de docent in kwestie af. Aan de andere kant zijn de meeste van hen wel van mening dat maatschappelijke kwesties moeten worden besproken op school. Het hoeft alleen niet opgelegd te worden door overheidsbeleid.

## 5. De Zwarte Piet-discussie als controversiële kwestie in de klas

In het vorige hoofdstuk kwam aan de orde hoe docenten hun taak beschouwen bij het bespreken van controversiële, maatschappelijke kwesties in het algemeen. De redenen die zij gaven voor het bespreken van controversiële kwesties in het algemeen blijken ook van toepassing voor de Zwarte Piet-discussie. Alle respondenten gaven namelijk aan dat ze deze discussie niet anders hebben behandeld dan andere controversiële kwesties.

In paragraaf 5.1 van dit hoofdstuk bespreek ik de resultaten van het empirisch deel van het onderzoek dat betrekking heeft op deelvraag 2: *In hoeverre houdt de docent rekening met de visie en de context van de school bij onderwijs over de Zwarte Piet-discussie?* In paragraaf 5.2 van dit hoofdstuk bespreek ik de resultaten die betrekking hebben op deelvraag 3: *Wat zijn ervaringen van docenten die les hebben gegeven over de Zwarte Piet-discussie in 2014?*

### 5.1 Schoolvisie ten aanzien van de Zwarte Piet-discussie

De meeste docenten zeggen niet echt op de hoogte te zijn van specifiek beleid van de school omtrent het bespreken van burgerschapsvormende kwesties in de klas. De docenten die zeggen wel enigszins op de hoogte te zijn, zijn de docenten maatschappijleer/wetenschappen (respondent 1, 2 en 7).

Geen van de geïnterviewde docenten zegt rekening gehouden te hebben met het beleid van de school tijdens de les(sen) over de Zwarte Piet-discussie. In één geval heeft een docent samen met de vakgroep zelf besloten iets te doen met de discussie over Zwarte Piet. De respondent had er bewust voor gekozen om er niet te veel lessen aan te besteden omdat het anders ‘zo groot en beladen’ zou worden. De meeste docenten (respondent 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) hebben niet samengewerkt met collega’s in relatie tot de les(sen) over de Zwarte Piet-discussie.

Respondent 6 zegt bijvoorbeeld dat ze het beleid en de visie van de school op dat terrein niet echt kent, ze ‘doet voornamelijk ‘haar eigen ding’.

Alle respondenten ervaren dat er goed met hun leerlingen te discussiëren valt, zowel tijdens de les over de Zwarte Piet-discussie als bij lessen waarin andere controversiële kwesties aan de orde zijn. De docenten geven aan dat dit mede komt door het veilige en sociale klimaat dat er op school heerst. Geen van de docenten noemt specifieke omgangsregels voor of tijdens de discussie of het gesprek over Zwarte Piet. Dat wordt niet gedaan omdat het volgens de respondenten niet nodig is. Respondent 3 zegt: *‘Ik zie ook dat het er is, dat we makkelijk in groepen kunnen discussiëren... zonder dat dat nou gepaard gaat met allerlei heftigheid of grensoverschrijdend gedrag of zo.. dat ken ik eigenlijk helemaal niet.’*

Voor respondent 8, die op een christelijke school werkzaam was, waren de christelijke normen en waarden wel van invloed op het schoolklimaat, waardoor er ook eerder met leerlingen op dergelijke wijze in gesprek gegaan kon worden: *‘Christelijke normen en waarden, hoewel ik zelf niet gelovig ben, vind ik best wel mooi. Over hoe je omgaat met elkaar... gewoon een soort zachtheid zit er soms overheen. En ik denk dat dat heel goed is als je dat naar kinderen uitstraalt als school. Mensen nemen wat vaker misschien meer de tijd voor je om even naar je te luisteren. Ik denk dat dát ook heel belangrijk is: dat kinderen gehoord worden.’*

Een klein aantal docenten (respondent 3, 4, 5) vertelt dat als dat niet een vanzelfsprekend klimaat zou zijn, ze de les over de Zwarte Piet-discussie in didactisch opzicht anders zouden geven. Respondent 3 zegt: *‘Dus dan zou ik bijvoorbeeld zeggen van: om al het gesprek op gang te brengen gaan we allemaal in een kring zitten in plaats van bijvoorbeeld een bankje, zodat je elkaar kunt aankijken.. Dan zou ik mijn les wel anders gaan doen. Dan moet je dus wat meer directiever zijn. Van: ‘zij zegt nu iets, houd jij even je mond of... goh, diegene zegt nu dat, vind je dat ook echt’ En dan zou ik misschien ook wat nadrukkelijker zeggen van: ‘nou, Henk wat vind jij daar eigenlijk van? want Henk zegt natuurlijk nooit wat.’*

Voor de helft van de docenten (respondent 2, 4, 6 en 7) is de ‘witte’ context van de school een reden geweest om de Pieten-discussie aan te kaarten. Respondent 2 noemt bijvoorbeeld de zachtheid van de vrije school ten opzichte van de ‘harde wereld’ buiten. Ze beschrijft hoe vrijescholen het is om de vrijheid en de ruimte te krijgen om ‘te worden wie je bent’. Maar de echte wereld is volgens haar harder. Met betrekking tot deze school wil ze dan ook met nadruk de ‘veilige, witte school’ ten opzichte van de ‘harde maatschappij’ laten zien. Die gedachte is leidend voor het bespreken van controversiële kwesties, zoals in dit geval de les over de Zwarte Piet-discussie. En respondent 7 vindt het nadrukkelijk van belang dat er op een witte school óók aandacht is voor het perspectief van gekleurde mensen. Respondent 7: *‘Nederland is als land in een aantal opzichten ook heel erg racistisch. Dus dat had mij ook wel getriggerd om een vrij stevig standpunt in te nemen ten aanzien van deze leerlingen. Ook omdat deze leerlingen de crème de la crème worden van Nederland. Ze zijn rijk. En ze hebben écht wel wat in te brengen dus ze moeten ook af en toe een tegengeluid horen. Zij vonden het allemaal belachelijk dat Zwarte Piet...de traditie van Nederland overeind gehouden moest worden.’*

## 5.2 Ervaringen met de Zwarte Piet-discussie in 2014: keuzes voor de bespreking en uitwerking van de Zwarte Piet-discussie

Als antwoord op de vraag waarom de docenten de Zwarte Pietendiscussie hebben besproken in 2014, geven zij allemaal in de eerste plaats als reden: omdat het een zeer actuele kwestie was op dat moment. Respondent 2: *'Ik denk wel dat het de taak is van de docenten om dat wat heel erg speelt in de maatschappij om dat eventjes ook te laten leven in de klas. En op wat voor manier dat dan gebeurt, dat is dan aan jou.'*

In de tweede plaats noemen de meeste docenten dat er aandacht aan is besteed omdat de kwestie 'speelt onder de leerlingen' (respondent 1, 2, 5, 6, 7, 8). Dat houdt in dat leerlingen er zelf over begonnen, dat er vragen over werden gesteld of dat de docent de leerlingen onderling hoorde discussiëren. Ten slotte worden de vakaspecten genoemd: de relatie die de Zwarte Piet-discussie als maatschappelijk fenomeen heeft met het vak. Voor de docenten maatschappijleer (respondent 1 en 3) werd dit element nadrukkelijk genoemd. Bij maatschappijleer worden discussies als deze besproken omdat het maatschappelijke vraagstukken zijn, die daarnaast ook een relatie met het eindexamen hebben. Bij de andere docenten was dit in meer of mindere mate het geval, omdat je volgens hen op verschillende manieren een relatie kan leggen met het vak. Bij het vak Nederlands is dat bijvoorbeeld het voeren van een debat of het schrijven van een betoog.

Respondent 5, 6 en 7 geven expliciet aan dat zij zelf de kwestie niet in de les hebben ingebracht, maar dat dit door leerlingen werd gedaan. Respondent 5 en 7 zijn stellig in hun mening dat zij, mocht de discussie zich weer voordoen, daar alleen aandacht aan zullen besteden als dit door leerlingen wordt ingebracht.

Een klein deel van de docenten (respondent 4 en 8) noemt zijn of haar persoonlijke interesse voor de discussie als invloed op de keus om de kwestie in te brengen. Respondent 4 geeft bijvoorbeeld aan: *'Ik kom er ook niet altijd uit hoor, met die discussies. Ze willen dan toch echt vasthouden daaraan maar dan ook weer niet en dan hebben we het erover van nou wat vinden wij daar nou van... van zo vast houden aan de tradities weet je, hoe gaan we daar mee om? Het is een worsteling. Het is een worsteling voor de hele samenleving dus ook voor die kinderen. En dat vind ik leuk om dat bloot te leggen. Dat vind ik gewoon echt heel erg leuk.'*

Alle docenten geven aan dat het in meer of mindere mate afhangt van de reacties van de leerlingen op welke wijze de discussie wordt besproken en hoe lang dat duurt. De docent proeft de sfeer in de groep en beoordeelt afhankelijk daarvan wat hij of zij doet en op welke wijze. Een deel van de les wordt dus door de docent in gang gezet (bijvoorbeeld door het stellen van bepaalde vragen of de keuze voor een werkvorm), maar een groot deel is

afhankelijk van de groep. Bijvoorbeeld respondent 2: *‘zo’n verhaal over de Zwarte Piet-discussie wordt een groter verhaal. Dat je het ook gaat hebben over de slavernij, wat zoveel jaar geleden is gebeurd en nog maar zo kort geleden is afgeschaft. Dus daar ga je het dan ook over hebben. In die tijd en ruimte wordt de wereld ook weer groter.’* Dezelfde respondent: *‘Ik laat het altijd eventjes wat staan... zo van: wow, wat gebeurt hier? Dan moet ik zelf ook altijd even bedenken van wat moet ik hier mee? En meestal ga ik het daarna nog even benoemen. En het er gewoon laten zijn, ja dan is het er gewoon. maar ik benoem het eventjes. dat heb ik toen gedaan, van: dit gebeurt nu.’*

Respondent 5: *‘Ik kijk hoe ze zitten, hoe ze hangen, hoe hun ogen staan, waar ze behoefte aan hebben. Dus ik ga niet over zo’n onderwerp praten als ik voel dat er geen ruimte is.’*

Respondent 7: *‘Als er iemand gepest wordt in de klas is de Zwarte Piet-discussie heel ver weg. En als dat voorrang vraagt dan is dat het onderwerp. En dan ga ik het echt niet over de Zwarte Piet-discussie hebben, dat vind ik niet interessant.’*

#### *5.2.1 Persoonlijke visie van de docent op de Zwarte Piet-discussie speelt mee*

Het merendeel van de docenten (respondent 1, 3, 4, 5, 6) was kritisch op de hoeveelheid en de aandacht die er door media is besteed aan de Zwarte Piet-discussie. Voor een aantal van hen was dit een reden om het niet of minder te bespreken in de klas. Respondent 3: *‘In mijn ogen is de Zwarte Piet-discussie meer een hype geweest dan dat het echt een fundamentele discussie is... Ik ga bijvoorbeeld niet over de Zwarte Piet-discussie tien lessen ga doen of zo. Ik ga er niet méér aandacht aan besteden terwijl bijvoorbeeld, ik geef nu elke ochtend lessen aan de derde klas en al een week lang heb ik het even over het vluchtelingenprobleem in Afrika. Vél groter probleem. Er zitten natuurlijk allemaal waarde oordelen aan als ik daar iets over zeg maar dáár gaat het echt ergens over denk ik... en bij Zwarte Piet niet.’*

Respondent 4 was er vooral klaar mee vanwege haar persoonlijke visie op de discussie: *‘Deze specifieke discussie met Zwarte Pietengedoe vind ik eigenlijk niet zo interessant meer. Ik vind dat inmiddels zijn we zo ver dat we eindelijk eens moeten toegeven dat het gewoon racisme is. En dat we daar gewoon verandering in aan moeten brengen. Dus ik ben daarin ook niet zo heel tolerant meer.. merk ik. Want in het begin.. toen het begon, vijf jaar terug, toen nog wel. Toen ging ik nog wel in discussie, wat vind jij en waarom vind jij het... En nu ben ik daar minder tolerant mee.’*

Voor respondent 8 is ‘dat er niks gebeurt’ juist een reden om er aandacht aan te schenken: *‘Omdat het nu al jaren speelt...en het lijkt alsof er nog steeds niks gebeurt. Er is dus een roep vanuit de samenleving.. en die volgens mij wel steeds groter wordt.. dat Zwarte Piet niet meer van deze tijd is... en dat zou toch raar zijn als je dat niet in de les bespreekt. Terwijl... die kinderen gaan elke dag*

*naar school... en misschien krijgen ze het thuis wel helemaal niet mee! Dan denk ik dat je als school zijnde daar wel een taak in moet hebben. Dus... gewoon een kort gesprek aangaan met de klas.. niet te moeilijk doen.. met als doel de leerlingen bewust maken van dat die discussie ten eerste er is, en ten tweede dat leerlingen naar elkaar luisteren over wat zij daarover vinden. '*

De Zwarte Piet-discussie heeft voor respondent 7 geen voorrang als het gaat om het bespreken van controversiële kwesties in de les. *'Het is denk ik voor een klas veel zinniger om iets wat in hun directe kring van de klasgenoten controversieel is, goed en adequaat te behandelen dan een Zwarte Pietending. Want als het je dáár namelijk lukt, dan gaan ze het als voorbeeld meenemen van alle andere controverses waar ze mee in aanraking komen... dan hebben ze geleerd van: hee, er zijn verschillende manieren om met een controverse om te gaan.'*

### *5.2.2 Oefening in zelf nadenken en tot een eigen keuze komen met betrekking tot Zwarte Piet*

In het geval van de Zwarte Piet-discussie zegt het merendeel van de docenten (respondent 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) expliciet leerlingen te willen stimuleren tot zélf nadenken en zélf tot een eigen keuze te komen. Respondent 2 noemt dit in meer of mindere mate, maar niet zo expliciet. Voor alle docenten hangt de bespreking van de pietendiscussie in hun les samen met een oefening in (al dan niet grondig beargumenteerde) meningsvorming. Respondent 2 en 3 benoemen de les van de Zwarte Piet-discussie specifiek als 'oefenplaats in meningsvorming'. Respondent 7 benadrukt dat heel veel mening van leerlingen 'nawauwelen' is, zeker in relatie tot de Zwarte Piet-discussie. De helft van de respondenten (respondent 1, 5, 6, 7) noemt expliciet dat ze leerlingen willen meegeven kritisch te zijn op bronnen bij het formuleren van een eigen mening. Respondent 1 noemt bijvoorbeeld meerdere malen 'het principe van hoor en wederhoor' waarbij het van belang is dat leerlingen goed geïnformeerd en beargumenteerd een standpunt innemen.

Een klein aantal respondenten benoemt daarbij nadrukkelijk dat ze het belangrijk vinden de leerlingen goed te informeren (respondent 1, 7). In dat geval neemt de docent zowel een informerende als een bevragende positie in. Respondent 6 geeft ook aan de leerlingen te bevragen, maar zegt expliciet geen informerende rol in te nemen omdat ze zichzelf geen expert in de Zwarte Piet-discussie vindt. Respondent 1, 3, 5, 7, en 8 geven aan voor het overgrote deel van de les een bevragende positie in te nemen tijdens de les waarin de Zwarte Pietenkwestie aan de orde was.

### 5.2.3 Meerdere perspectieven en controverses

De helft van de respondenten (respondent 2, 3, 4 en 7) zegt een les gegeven te hebben waarin ze bewust aandacht schonken aan de kenmerkende controversiële elementen van de discussie over Zwarte Piet. Respondent 2 deed dat door leerlingen in debatvorm tegenover elkaar te plaatsen en ze voor- en tegenstandpunten in te laten nemen (waarbij leerlingen niet mochten kiezen).

Respondent 3 gaf meerdere lessen over de Zwarte Piet-discussie. Tijdens één van die lessen liet hij leerlingen eerst een artikel lezen waarin de meest exemplarische verschillende meningen aan bod kwamen, waarna hij een gesprek aan ging met de groep over die standpunten. *‘Soms komt het voor dat leerlingen dan wisselen van standpunt of zo. Dat is belangrijk omdat ze dan uiteindelijk hun eigen keus kunnen maken. En niet omdat ik iets vind of omdat Quincy iets vindt... maar omdat ze dan zelf denken van: oh ja, maar zo is het voor mij of zo voelt het voor mij.. of zo denk ik dat het er uit zou moeten zien in de toekomst of zo.’*(respondent 3)

Tijdens een andere les liet hij de leerlingen debatteren waarbij hij de verschillende meningen aan bod liet komen. Zijn rol daarbij was die van gespreksleider, maar hij hielp leerlingen ook op weg met standpunten. *‘omdat dat volgens mij de manier is waarop we leerlingen moeten opvoeden dat ze als vrij mens hun eigen keus kunnen maken, dus niet door te leren wat in boekjes staat of wat ik zo belangrijk vind of.. eh.. of mijn collega, maar dat ze op basis van verschillende dingen een eigen oordeel kunnen vormen...’*(respondent 3)

Alle docenten hebben een groepsdialoog gevoerd over de Zwarte Piet-discussie. De respondenten 2, 3 en 4 hebben zowel een debat als een dialoog met hun klassen gedaan.

*‘En dat ze er achter komen hoeveel zo'n discussie ook teweeg kan brengen. Daar gaat het me ook wel om, wat iedereen vindt. Dus dat ze leren van elkaars mening omdat het handiger en goed is voor later, als je dat kan als je kan verwoorden wat je vindt. Dat maakt het leven alleen maar makkelijker natuurlijk. want als je dat niet kan, als je niks kan vertellen of niks durft te vertellen, of er zijn andere blokkades... nee je moet wel... iedereen heeft een andere blokkade. Je moet er wel achter komen wat dat is.’* (respondent 2)

*‘Dat er geen eenvoudige antwoorden zijn. Dat het complex is. Alleen maar dat uitstralen... dat er héél veel bij mee speelt. Dat ook wij af en toe niet zulke fijne trekjes hebben, als samenleving. En dat wij deel zijn van een geheel... En het is niet wij-zij. Nee, wij zijn een heel gekleurd geheel. En als je dan met kleur een traditie gaat opvoeren waarin je denigrerend bent over één kleur, ja dan kom je in de problemen. Dat als je het iets anders verwoordt, dan begrijpt iedereen waar je het over hebt. En ik*

*vind het belangrijk dat kinderen daar over na gaan denken. En... de kretologie uit de pers, media, ouders, wie dan ook, een beetje los weten te laten.* '(respondent 7)

Niet alleen meningsvorming is van belang voor de docenten, maar voor de meeste docenten zijn ook de emoties die aan de orde komen (het controversiële) bij het Zwarte Piet-debat belangrijk. Dat uit zich weer in didactische keuzes van de docenten. Respondent 2 zegt bijvoorbeeld: *Tijdens het debat werden de leerlingen in de war gebracht door de emotie. Dus dat vond ik juist wel mooi dan... dan gebeurt er ook echt iets. Ze gingen ook echt met elkaar in discussie, door elkaar schreeuwen, praten. Dus het werd luidruchtiger en het was echt een soort van hele opgejutte discussie geworden, wat heel leuk was maar wel chaos!*

Respondent 2 vertelt dat ze de leerlingen met opzet tegenover elkaar plaatste tijdens het debat over de Zwarte Piet-kwestie: *'Ik denk...luisteren is niet alleen horen maar ook je moet elkaar kunnen zien, dus ik vond dat hier belangrijk. Als je elkaar ziet, dan kan je ook beter luisteren. Dan kan je zien wat er gebeurt. Want het is ook...er komen ook gewoon heel veel emoties bij en het is óók interessant om dát te zien, wat er gebeurt.'*

#### *5.2.4 Rol van de docent: het inbrengen van de eigen visie?*

Het merendeel van de docenten (respondent 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) geeft aan een sturende rol te hebben in de begeleiding van het gesprek over de Zwarte Piet-discussie. Dat houdt in dat zij een grote rol hebben in het begeleiden van het gesprek door vragen te stellen en beurten te geven.

Een klein deel van de respondenten (respondent 3, 4, 7) geeft aan dat hun eigen mening een rol speelde tijdens het gesprek over de Zwarte Piet-discussie. In die gevallen geldt het inbrengen van de mening zowel als voorbeeld voor de meningen in het maatschappelijk debat als middel om de meningsvorming van leerlingen met betrekking tot de Zwarte Piet-kwestie te prikkelen. Respondent 3 vertelt bijvoorbeeld dat hij zijn mening gaf als voorbeeld van een beargumenteerde mening tijdens één van de lessen over de discussie over Zwarte Piet waarin onderbouwleerlingen een debat voerden. Zijn reden daarvoor was dat hij zijn mening belangrijk vond als voorbeeldmening: *'Dat heeft te maken met dat de leerlingen ons als docent, soms wel als voorbeeld, ook wel nodig hebben. Ze hebben ieder uur een andere docent.. en zoals wij die leerlingen willen begrijpen, doen die leerlingen dat ongemerkt natuurlijk zelf ook.. die leren van ons docenten, niet alleen maar van hoe wij stof aanbieden maar ook van hoe wij in het leven staan.'*

Respondent 4 gaf aan dat zij haar eigen mening inbracht tijdens haar lessen over de Zwarte Piet-kwestie: *'Omdat ze zich daaraan kunnen meten. Kijk ik kan ze wel zeggen dat het belangrijk is,*



*maar ik kan het ze beter laten zien dat het voor mij belangrijk is. Als zij.. he ik ga daar dan wel van uit dat je een band hebt.. met je leerlingen. En dat ze iets van je vinden. En dat hoeft niet.. ze hoeven je niet heel leuk of heel aardig te vinden, maar he vaak zit er.. toch.. respect hoop ik in ieder geval wel. Dat je.. nou.. dat je ziet dat het wat doet met iemand... 'Ook speelde zij in een aantal lessen bewust advocaat van de duivel: 'Het is heel gelaagd zo'n discussie...en ook omdat je... ja die meningsvorming van die kinderen die is nog zo jong! En zo pril. Dat zij gewoon papegaaien wat ze thuis horen of bij iemand horen die dat ook belangrijk vindt. En ik wil daar voorbij komen, dat ze zelf gaan nadenken. Vandaar.. dat ik het tijdens één van die lessen dus omdraaide en dat ik dus begon met 'Nederlanders... wij zijn een orthodoxe natie...' Dat wordt dan een heel leuk gesprek. Neee, dat verwerpen ze echt direct! 'Nee, dat is helemaal niet orthodox'. We gaan juist heel erg mee met de mode en met de tijd en.. met.. alles. Ik zeg van: 'ja, dan is het simpel! Dan kunnen we Zwarte Piet gewoon zo overboord doen.' En dan: 'neee. Ja.. dan is het tóch anders'.( respondent 4).*

Respondent 7 vertelt dat zijn mening bij de les over de Zwarte Piet-discussie beslist een rol speelde: *'Mijn mening speelt absoluut een rol, maar mijn mening is niet heilig... Ik ben in gesprek met die leerlingen dus het zou heel raar zijn om mijn mening buiten het gesprek te houden. Ik ben een mens, een volwassene, met wie die leerlingen in gesprek zijn.'* Leerlingen moeten volgens hem leren om met de mening van anderen om te gaan, vandaar dat zijn mening een rol speelt: *'Op het moment dat je alleen maar je eigen mening aan het geven bent en niet meer kan horen wat een ander zegt... Dus ik moet daar tijdens zo'n les ook als ander zijn. En ook kunnen zeggen van: 'ja, jij zegt dit nu wel, maar waar slaat dat op? Hoezo?' En dan hebben de leerlingen het gevoel als ik dat vraag: 'nou u bent het helemaal niet met me eens.' Maar daar gaat het niet eens om. 'Maar vertel mij dan eens: hoe zit dit dan?' En dan... dat dan die kinderen dan echt zoiets hebben van: oh ja, oh jeetje, ja.'*

### 5.2.5 Voorbereiding van de les

Geen van de docenten hadden hun lessen over de Zwarte Piet-discussie uitgebreid voorbereid. De meeste docenten (respondent 2, 5, 6, 7, 8) gaven aan niks aan voorbereiding gedaan te hebben. Twee van de respondenten (respondent 1 en 3) noemden als voorbereiding het uitzoeken en uitprinten van een artikel. De docenten die artikelen gebruikt hebben tijdens de les over de Zwarte Piet-discussie (respondent 1, 3, 4) gebruikten dat om vervolgens er een discussie over te houden.

De meeste docenten gaven aan dat ze kijken wat er speelt in de media of in de klas en dat dát in zekere zin het overgrote deel van de voorbereiding is. De rest komt vanzelf wel, geven de docenten aan. Respondent 3: *Ik kijk gewoon van wát speelt nu in de actualiteit? Wat wil ik nu*

*gewoon morgen in de les behandelen? Nou en dan is dat wat er op de voorpagina staat bij wijze van spreken of waar het nieuws over is gegaan of is de documentaire die in Nieuwsuur is uitgezonden is dan het uitgangspunt.. in die zin is het voorbereid dat ik niet de klas instap van: wat zal ik eens? maar het is niet dat ik een week rondloop met de vraag eh hoe zal ik eens de Zwarte Piet-discussie ter sprake brengen of zo, dat komt dan wel gewoon van ja.. dat moeten we gewoon doen, gaan we gewoon morgen doen... en dan zien we wel.*

Respondent 4 zegt over de voorbereiding van de les over de Zwarte Piet-discussie (zij gaf meerdere lessen bij verschillende lesonderdelen ): *'Nou nee zoiets.. dat plan ik niet. Dan denk ik van, dan hoor ik iets... dan heb ik zelf een gesprek gehad en denk ik van; oh wat leuk, en dan kan ik dat gebruiken, dat plan ik niet nee. Dat kan eh... 's ochtends... dat kan op de fiets.. of in de auto.. dat kan zelfs in de wandelgang zomaar opkomen... En dan ja dan doe ik dat. En dan weer over tot de orde van de les. Het ligt eraan of je echt iets eh inbed in een les.. dan gebruik ik het inderdaad bij argumentatieve vaardigheden... of... bij het schrijven.. dan wordt het anders. Bij lessen waarin het gebruik van humor en stijl aan de orde is, gebruik ik de Zwarte Piet-discussie echt om de controverse aan te geven en te laten zien dat iedereen gewoon voor zichzelf moet nadenken wat hij vindt.'*

Enkele van de docenten (respondent 1, 4, 6) gaven de verklaring dat er vanuit tijdtechnisch oogpunt geen uitgebreide lesvoorbereidingen werden gedaan. Respondent 6 zegt daarover: *'als ik dat wel zou doen, dan heb ik geen leven meer '.*

Geen van de docenten heeft zijn of haar doelen expliciet kenbaar gemaakt aan de leerlingen.

De meeste respondenten vinden het vooral belangrijk dat er over het thema gepraat wordt.

Respondent 1: *'maar je hoeft dan in zo'n discussie vind ik, en dat vind ik wel belangrijk, niet altijd als doel te hebben om ze ook nog van alles te leren... ik vind het vaak, en zeker ook bij die Zwarte Piet-discussie, juist gewoon vooral belangrijk dat daar over gepraát wordt. Ze hoeven geen begrippen te leren en geen kennis maar het gaat er juist om dat ze eh ineens denken van: oja, zo kan ik daar ook naar kijken. Of oh god ja zo kan het dus ook!'*

#### *5.2.6 De leerlingen veranderen maar moeilijk van mening*

De meeste respondenten (respondent 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) geven aan dat vóór aanvang van de discussie over de Zwarte Piet-kwestie het merendeel van de leerlingen aangeeft de Zwarte Piet-traditie in eerste instantie op geen enkele wijze veranderd wil zien. Docenten vertellen dat leerlingen willen dat alles zo blijft als het was. Aan het einde van de les blijken leerlingen genuanceerder na te denken over de Zwarte Piet-kwestie, maar zijn de meesten nog steeds van mening dat Zwarte Piet moet blijven.

Drie van de respondenten (respondent 1, 3 en respondent 7) gaan in op de specifieke reactie

van kinderen door deze discussie. Respondent 3 zegt dat de discussie over Zwarte Piet als maatschappelijke kwestie juist interessant is om te bespreken met jonge mensen. *‘Leerlingen die misschien gewend zijn geraakt om in politiek correct taalgebruik te gaan praten omdat dat nou eenmaal de buitenwereld zo apprecieert of zo... Dat vergeet op een moment als het ineens gaat over Zwarte Piet waar ze als kind misschien erg van genoten hebben of juist erg van geschrokken zijn... dat maakt verder niet zo heel veel uit.. Want dan leggen ze dat pantsertje misschien even af en krijg je dan wel de wérkelijke discussie.’*(respondent 3)

Ook respondent 7 vertelt over dat het voor de kinderen ‘gewoon hun Zwarte Pieten-feestje’ is. Hij noemt het mooi dat kinderen vanuit hun kinderlijkheid in dat gesprek daarover mee gaan. *‘Zij nemen de traditie, datgene wat hen overgedragen wordt, zoals dat met alle tradities gebeurt, dat nemen zij voor zoete koek aan. Van: zo is het, zo was het, zo is het altijd geweest, zo zal het altijd zijn. Daarom is het een traditie. Maar zo werkt het niet! De sinterklaastraditie bestaat pas sinds...dat vonden de kinderen ook een ontdekking.. bestaat pas sinds het begin van de vorige eeuw! ... Dus op het moment dat je kan laten zien dat dat soort dingen veranderen.. doordat je zélf ook in die verandering méé kan bewegen, dan geef je die kinderen echt wat mee’’* (respondent 7)

Twee van de docenten (respondent 6 en 8) zeggen het enigszins ingewikkeld gevonden te hebben om deze specifieke kwestie te bespreken. Beide respondenten gaven aan dat de reden daarvoor was een gebrek te hebben aan kennis over de kwestie. Een groot deel van de respondenten (respondent 2, 3, 4, 5, 7) zegt op geen enkele wijze moeilijkheden te hebben ondervonden. Zij zeggen expliciet dat het voor hun een kwestie was zoals alle andere controversiële kwesties. Voor respondent 1 verliep één les echt anders: *‘dat een meisje echt opstond en echt het lokaal uitliep en zei: ik kan hier echt niet... ik kan hier echt niet over praten. Het raakte haar echt. Het maakte haar heel boos. Dus dat vond ik toen wel, dat ik dacht zo dat had ik niet zien aankomen omdat meestal discussies toch wel, kinderen hebben dan wel duidelijk meningen en opvattingen maar zijn hier op school ook heel erg van: nou goed, dat is jouw mening, dat is oké. Maar dat was toch wel heel fel ineens.’*

Respondent 3 en 5 geven expliciet aan dat het misschien ook komt door het veilige klimaat op school dat ze geen moeilijkheden hebben ondervonden tijdens de lessen, en dat ze het anders ofwel helemaal niet of niet op deze manier hadden gedaan.

## **6. Conclusie, discussie en aanbevelingen: Burgerschapsvormende taken van leraren en het bespreken van controversiële kwesties in het onderwijs, toegespitst op de Zwarte Piet-discussie**

In dit hoofdstuk verbind ik de belangrijkste resultaten van het empirisch onderzoek met de inzichten die beschreven zijn in het theoretisch kader van deze studie. In paragraaf 6.1 worden de belangrijkste resultaten van het empirisch onderzoek en de theorie tezamen besproken. Vervolgens ga ik in paragraaf 6.2 in op de kanttekeningen die geplaatst kunnen worden bij dit onderzoek. Tot slot zal ik in paragraaf 6.3 suggesties doen voor vervolgonderzoek.

De hoofdvraag van het onderzoek staat centraal in dit hoofdstuk: Hoe zien leraren in het voortgezet onderwijs hun burgerschapsvormende taak ten aanzien van controversiële kwesties, in het bijzonder ten aanzien van de Zwarte Piet-discussie?

Ter beantwoording van de hoofdvraag werden verschillende deelvragen geformuleerd:

1. Hoe zien docenten hun burgerschapsvormende taak ten aanzien van het behandelen van controversiële kwesties in de klas?
2. In hoeverre houdt de docent rekening met de visie en de context van de school bij onderwijs over de Zwarte Piet-discussie?
3. Wat zijn de ervaringen van docenten die les hebben gegeven over de Zwarte Piet-discussie in 2014?
4. Wat zijn verschillen en overeenkomsten tussen de taakopvattingen van de docenten?

## 6.1 Conclusie

In deze paragraaf wordt een concluderend antwoord op de hoofdvraag geformuleerd. De docenten die voor dit onderzoek geïnterviewd zijn, noemen verschillende redenen en werkwijzen om controversiële kwesties te bespreken als onderdeel van hun taak. In 6.1.1 wordt hun werkwijze besproken en verbonden aan de literatuur, waarmee antwoord wordt gegeven op de eerste deelvraag. Vervolgens wordt in 6.1.2 ingegaan op de wijze waarop docenten rekening hebben gehouden met de schoolcontext en het schoolbeleid. Zodoende wordt deelvraag 2 behandeld. Ten slotte wordt in 6.1.3 besproken welke eigen ervaringen docenten hadden met de Zwarte Piet-discussie in hun lessen. De ervaringen worden vergeleken met de literatuur, waarna deelvraag 3 wordt beantwoord. Ook wordt, vanuit de resultaten van de analyse en de schoolgegevens van de respondenten, de laatste deelvraag behandeld. Daarbij komt aan de orde welke verschillen en overeenkomsten er tussen docenten zijn, om zo een samenhang te vinden in de opvattingen van docenten op hun burgerschapstaak bij het bespreken van controversiële kwesties.

### 6.1.1 Perspectief en zelfontplooiing

Uit de resultaten van het empirisch onderzoek blijkt dat docenten vinden dat ze een ondersteunende en informerende taak hebben bij het op gedegen wijze betrekken van leerlingen in de samenleving. Dat doen ze door actuele, controversiële en maatschappelijke kwesties te bespreken in de les en leerlingen nadrukkelijk aan te spreken op hun *eigen mening* en *gedachtenvorming* daarover. Wat de betrokkenheid met de samenleving betreft komen de motieven van docenten overeen met de doelstellingen van de overheid, namelijk dat leerlingen door burgerschapsonderwijs op verbindingsvolle en verantwoordelijke wijze leren mee te draaien in de samenleving (Onderwijsraad, 2012).

Voor alle docenten staat een sfeer van openheid en veiligheid tijdens de lessen over controversiële kwesties voorop, zodat op speelse en spontane wijze het onderwerp verkend kan worden. Deze bevindingen bevestigen de inzichten die gepresenteerd werden in het overzicht van studies naar controversiële kwesties van Fournier-Sylvester (2013) en Hess (2009). De strategieën van docenten in het onderzoek om de veiligheid te bevorderen, verhouden zich tot strategieën die in dit kader in de literatuur genoemd worden. Hess spreekt daarnaast over de persoonlijke kwaliteiten van de docent die van belang zijn bij het bespreken van zulke kwesties. De persoonlijke kwaliteit van de docent om voor veiligheid en openheid met betrekking tot die kwesties te zorgen blijkt voor de deelnemende docenten veelal te liggen in het hebben van een bepaalde houding tijdens de les en ten opzichte van de

leerlingen. Deze houding blijkt voor de respondenten met name gericht te zijn op een sfeer waarin het vanzelfsprekend is om op een open en eerlijke wijze tot reflectie te kunnen komen. Evenwel worden er door geen van de respondenten expliciete gespreksregels besproken, wat wel door Fournier-Sylvester wordt gesteld (Fournier-Sylvester, 2013). De deelnemende docenten gaven aan dat de open en veilige sfeer vanzelfsprekend is tijdens hun lessen, waardoor het benoemen van die regels niet nodig is. Het aankaarten van de controversiële thematieken, het stimuleren van het voeren van een open gesprek daarover met de leerlingen en het hebben van een open, stimulerende houding, waarbij vertrouwd wordt op het veilige klimaat dat al in de school heerst, blijkt voor de meeste docenten een voldoende bedding het gesprek aan te gaan.

Evenwel zijn er ook verschillen in hoe docenten dit in hun lessen uitdragen en vormgeven, net als hoe zij hun eigen visie op de kwestie inbrengen. Of en hoe ze dat doen, is weldoordacht en overtuigd. Docenten handelen vanuit een overtuigde visie op onderwijs en samenleving, en blijken goed te weten welke vaardigheden zij willen dat hun leerlingen in dit kader opdoen. De meeste keuzes van docenten tijdens lessen over controversiële kwesties komen voort uit de wens leerlingen betrokken te laten zijn bij de samenleving. Dat resoneert met het onderzoek van Hess (2009) die laat zien dat docenten een sterke visie behoren te hebben op de samenleving en de wereld. De persoonlijke visie van docenten is immers vervlochten met de keuze voor en om controversiële thema's te bespreken en de wijze waarop het onderwijs daarin vervolgens wordt vormgegeven. Dat de persoonlijke opvattingen omtrent controversiële thema's van de docent van invloed zijn op de les, wordt ook bevestigd door Nederlands onderzoek van Leenders & Veugelers (2008). Daarin kwam naar voren dat een leraar altijd van invloed is en altijd bepaalde waarden en politieke en culturele ideeën overdraagt. Het wereldbeeld van de docent zit daarin verscholen en dat draagt hij over aan leerlingen. Ditzelfde gegeven kwam terug bij Lickona (1997) die liet zien dat de docent, of hij nu wel of niet zijn visie inbrengt tijdens de les, zelfs al in de keuze voor onderwerpen en werkvormen invloed heeft. De houding die een docent dus heeft ten opzichte van de thema's is van invloed op de les.

De mentor ten slotte blijkt een belangrijke taak te hebben in het creëren van een pedagogisch klimaat voor het bespreken van controversiële thema's in de les. Vooral omdat daar het pedagogische element van enerzijds zelfontplooiing en anderzijds het respectvol omgaan met anderen wordt ontwikkeld. Dat de meeste van de mentoren hun mentortak als van belang beschouwen bij het bespreken van controversiële kwesties, is een aanvulling op de theorie. De mentor ten slotte draagt voor een groot deel bij aan de sfeer binnen de school. In mentorlessen

worden vragen behandeld die gaan over de samenhang van individuele ontwikkeling en verantwoordelijkheid binnen groepsprocessen. De aandacht daarvoor sluit aan bij burgerschapsdoelen. Daarnaast noemde Hess (2009) het bespreken van controversiële kwesties een krachtige methode om gezamenlijk tot besluiten te komen. Dat gegeven is weer interessant voor het proces waar de mentor op in zet: groepsvorming en groepsprocessen begeleiden.

Het nadrukkelijk voorbereiden van weldoordachte lessen over controversiële kwesties, zoals betoogd door Hess (2009), lijkt niet op te gaan voor de respondenten binnen dit onderzoek. Dat er weinig tijd is voor een uitvoerige behandeling van lesonderdelen en dan met name controversiële kwesties komt overeen met inzichten uit de literatuur (Schuitema & Veugelers, 2013). Het ideaal waarvoor in de internationale literatuur gepleit wordt, blijkt niet overeen te komen met wat er in de praktijk is onderzocht. De docenten in dit onderzoek hebben allemaal hun eigen manier om controversiële thema's te bespreken en vervlechten deze lesstof in hun lessen. Vanuit de respondenten was geen vraag naar concreet lesmateriaal. Slechts één van de respondenten binnen dit onderzoek gaf nadrukkelijk aan behoefte te hebben aan uitgewerkt lesmateriaal voor lessen over maatschappelijke thema's. Ondanks dat er vanuit de overheid wordt ingezet op burgerschapsvorming, is er nog weinig concreet lesmateriaal. Dat bleek uit het literatuuronderzoek. Ondanks dat de meeste docenten wel raad weten met de thema's in hun lessen, zou de overheid meer kunnen doen om de deskundigheid en het aanbod van lesmateriaal in Nederland te bevorderen. In de Verenigde Staten en in verschillende Europese landen is er al een uitgebreid aanbod (The Citizenship Foundation, 2004).

In de literatuurstudie van dit onderzoek kwam ook naar voren dat het voorkomt dat docenten controversiële thematiek niet aansnijden omdat ze zich onvoldoende toegerust voelen om die kwesties te bespreken (Bussemaker & Dekker, 2015; Fournier-Sylvester, 2013; Leeman, 2003). De respondenten binnen dit onderzoek ervoeren het lesgeven in controversiële kwesties over het algemeen niet als bijzonder ingewikkeld. Ze relateren dit aan het veilige klimaat binnen de school. De respondenten die toegeven het soms lastig te vinden om bepaalde maatschappelijke thema's te bespreken, zijn nog maar kort in het onderwijs werkzaam (ten minste minder dan 2 jaar). Ervaring zou er dus voor kunnen zorgen dat docenten genoeg zelfvertrouwen ervaren om lastige kwesties te bespreken in hun lessen en ook weten hoe ze dat moeten doen.

### *6.1.2 Rekening houden met schoolbeleid omtrent controversiële kwesties en in het bijzonder de Zwarte Piet-discussie*

De stichting SLO (2009) benadrukt dat de mate waarin de docent overtuigd is van *burgerschap*, bepaalt of burgerschapsdoelen behaald zullen worden (Bron et al., 2009).

Echter, de docenten die deelnamen aan dit onderzoek zijn zeer kritisch op opgelegd beleid omtrent burgerschap. Ten tweede werken docenten nagenoeg niet samen met collega's als het om burgerschapsbeleid gaat. Daarentegen bleek dat docenten juist controversiële thematieken aankaarten omdat ze het belangrijk vinden dat een leerling zich betrokken voelt bij de samenleving.

Overeenkomstig aan de conclusies van SLO (2009) is dat de respondenten op heel verschillende en persoonlijke wijze vorm geven aan onderwijs over de Zwarte Piet-discussie. De persoonlijke visie op de kwestie speelt in bepaalde gevallen een rol, zoals bij de hoeveelheid lessen die er worden gegeven en bij de persoonlijke accenten die worden gelegd. Verder hadden de deelnemende docenten een doordacht en persoonlijk beeld van wat zij leerlingen wilden meegeven om zich voor te bereiden op de samenleving. Iets wat volgens SLO ten eerste van belang is (Bron et al., 2009).

Het wil dus niet zeggen dat deze docenten niet bezig zijn met burgerschapsvorming, maar opvallend was de nadruk die zij legden op hun persoonlijke vrijheid bij het vormgeven van de lessen.

Daarnaast is het opvallend dat alle docenten zeggen geen specifieke omgangsregels te noemen tijdens de les over de Zwarte Piet-discussie. De docenten geven aan dat niet te doen omdat hun ervaring is dat de meeste leerlingen zich respectvol gedragen vanwege het positieve sociale schoolklimaat dat zij gewend zijn. Ook bij het bespreken van andere controversiële thema's zeggen zij dit niet expliciet te doen voorafgaand aan een discussie. Noemenswaardig is dat enkele docenten aangeven dat het 'witte' karakter van de school in sommige gevallen juist één van de achterliggende redenen is geweest om de Zwarte Piet-kwestie aan te kaarten of om er een specifieke houding in aan te nemen. Het overgrote deel van de deelnemende docenten geeft aan dat leerlingen vaak al gewend zijn om een open houding te hebben tijdens discussies, of in sommige gevallen gewend zijn om sociaal gewenste antwoorden te geven. Dit correspondeert met de literatuur waaruit bleek dat de context van de school, zoals de leerlingpopulatie, de ouders en het milieu, ten eerste van invloed is op de socialisatie van de leerling (Biesta, 2006; DeWinter, 2005; Schuyt, 2006; Bron et al., 2009).



### *6.1.3 Ervaringen van docenten met lessen over de Zwarte Piet-discussie*

In het geval van de Zwarte Piet-discussie betrekken de docenten leerlingen door verschillende perspectieven op de kwestie te belichten. Docenten maken zowel gebruik van groepsdialoog als debatvormen en het verschilt nogal of zij hun eigen visie de les inbrengen. Het stimuleren van een democratische houding is een onderdeel van burgerschapsdoelstellingen en valt samen met burgerschapsonderwijs. Docenten die bewust een dialoog met leerlingen stimuleren en daarmee de grote diversiteit aan normen en waarden in de samenleving de klas in te laten komen, zijn nadrukkelijk bezig met het realiseren van burgerschapsdoelstellingen. Zij zien hun rol zelf als het op gang brengen van de discussie in de klas, het laten leven, en zijn vooral erg benieuwd naar hoe leerlingen er nu eigenlijk zelf in staan.

Veel docenten zijn kritisch op de media-aandacht omtrent de Zwarte Piet-kwestie. Het valt op dat de kwestie op basis van specifieke kenmerken zoals veelvuldige media-aandacht in bepaalde gevallen juist meer of juist minder aandacht in de lessen heeft gekregen. De actualiteit is bijvoorbeeld de hoofdreden geweest om de kwestie te bespreken, maar in sommige gevallen is dat ook de reden geweest om dat minder te doen. De persoonlijke voorkeur voor het thema speelt dus een grote rol bij het vormgeven van de les.

De meeste docenten in dit onderzoek zeiden zichzelf persoonlijk op de achtergrond te houden tijdens de les waarin de Zwarte Piet-discussie aan de orde was. De enkele docenten die wel hun persoonlijke voorkeur lieten doorklinken in de les, deden dat zowel omdat het de eigen visie was, als dat het een mening was die ook in het maatschappelijk debat te horen is. De docenten zien hun lessen over controversiële kwesties in het algemeen allemaal als oefenplaats, zo ook de lessen waarin de Zwarte Piet-discussie aan de orde was. De opvatting en invulling van de ‘klas als oefenplaats’ blijkt echter in didactisch opzicht vrij verschillend te zijn. Bijvoorbeeld bij de keuzes voor het voeren van een gesprek of het houden van een debat of voor het inbrengen van de mening van de docent. In het theoretisch kader in hoofdstuk 3 kwam in de opvatting van Lickona (1997) naar voren dat een docent wel zijn eigen visie kan inbrengen, maar leerlingen nadrukkelijk ook de vrijheid biedt om zélf tot conclusies te komen. De docenten binnen dit onderzoek leggen allemaal de nadruk op het autonoom denken en het ontwikkelen van een eigen perspectief door leerlingen. Enkele docenten kiezen er voor om hun eigen mening te betrekken in het inhoudelijke deel van de lessen over controversiële kwesties. Het gaat dan met name over kwesties waar de docenten zich persoonlijk bij betrokken voelen.

Het overgrote deel van de docenten heeft een groepsdialoog met leerlingen gehouden in hun les of lessen over de Zwarte Piet-discussie. Aan de hand van de verschillende meningen en

perspectieven stelde de docent vragen of legde de leerlingen een stelling voor. Een paar docenten hield zich tijdens die lessen ‘op de achtergrond’ en liet leerlingen zelf onderling een debat voeren of liet het gesprek over de Zwarte Piet-discussie vrijwel volledig aan de klas over. Gekeken naar deze resultaten zou aangenomen kunnen worden dat het onderwijs van de meeste deelnemende docenten past bij het onderwijs dat gericht is op een kritisch-democratisch burgerschap. Dergelijk onderwijs wordt immers vormgegeven middels dialoog en gezamenlijk onderzoek (De Kat & Veugelers, 2011). Echter, de docenten in dit onderzoek hebben weliswaar allen gebruik gemaakt van dialoog in hun onderwijs over het controversiële Zwarte Piet-debat, maar in de meeste van deze gevallen kozen zij ervoor om zélf in gesprek te zijn met de leerlingen in plaats van dat de leerlingen met elkaar in gesprek waren. Slechts in een paar gevallen bleken leerlingen ook daadwerkelijk met elkaar in gesprek te gaan. Meestal was het de docent die het gesprek over Zwarte Piet met de leerlingen voerde en waren het niet de leerlingen onderling. Dat leerlingen niet met elkaar in gesprek zijn, sluit onvoldoende aan bij de democratische aspecten van burgerschapsvormend onderwijs met betrekking tot controversiële kwesties. Een belangrijk element daarvan is ten slotte de actieve participatie van de leerlingen onderling, zoals Hess betoogt. Desalniettemin benadrukt zij óók dat het bespreken van controversiële thema’s in de les al voldoende kan zijn om leerlingen te activeren om betrokken te zijn bij de samenleving (Hess, p.50, 2009). Die kans lijkt toch voldoende geboden te worden, hoewel het ten eerste van belang is bij het bespreken van deze kwesties dat leerlingen leren omgaan met de diversiteit aan meningen en meningsverschillen in de klas. De deelnemende docenten hebben daar met betrekking tot de Zwarte Piet-discussie maar in een aantal gevallen voor gekozen.

Opvallend aan de Zwarte Piet-discussie is dat het zich onderscheidt van andere controversiële thema’s. Een aantal docenten vertelden dat daar waar leerlingen bij lessen over andere controversiële thema’s juist ‘politiek correct’ reageerden, de leerlingen in dit specifieke geval meer hun emoties lieten gaan of ‘eerlijker’ waren in hun uitlatingen over de kwestie. Het zou daarom uitdagend zijn om in gesprek te zijn met leerlingen over de Zwarte Piet-discussie. Sommige docenten zeggen daardoor volhardender te zijn in het tonen van ‘de andere mening’ door zelf bijvoorbeeld advocaat van de duivel te spelen.

Ook op dit punt zeggen docenten geen echte lesvoorbereiding gemaakt te hebben. In enkele gevallen is er een tekst van tevoren geprint voor alle leerlingen. Deze bevinding strookt niet met wat zowel Hess (2009) als Sylvester Fournier (2013) hierover meldden in hun onderzoek. De leerlingen waren in alle gevallen niet voorbereid op de les. De vraag is dan ook in hoeverre de leerlingen de lessen over Zwarte Piet als hun eigen discussie beschouwd hebben.

Door zowel Hess (2009), Fournier-Sylvester (2013) als Lickona (1997) wordt voorgesteld dat de docent zich op de achtergrond houdt. Als hij zijn visie inbrengt, aldus Lickona, dan doet hij dit om de leerling in de richting van bepaalde morele conclusies te bewegen. Zowel Hess en Fournier-Sylvester benadrukken het belang van het voorbereiden van de les door leerlingen. Het belangrijkste voor de meeste van de respondenten is geweest dat de kwestie aangekaart werd en op degelijke wijze besproken werd op school. De vraag is echter of het middel dat docenten kiezen om deze kwestie te behandelen in de les, wel goed aansluit bij het doel van de les.

## 6.2 Discussie

Dit onderzoek is een verkenning geweest in het bespreken van controversiële thema's in de klas, waar in het bijzonder is gekeken naar de actuele Zwarte Piet-discussie en de wijze waarop acht VO-docenten deze thematiek vormgegeven hebben in hun onderwijs. Hun verhalen waren uitgangspunt voor het empirisch deel van dit onderzoek. De uitkomsten van het onderzoek zijn uitgebreid beschreven en vervolgens vergeleken met de literatuur die werd uitgewerkt in het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Internationaal onderzoek bood een aanvulling op de weinige Nederlandse literatuur die er is over het bespreken van controversiële kwesties in het middelbaar onderwijs.

Om pragmatische redenen heb ik in het empirisch deel van het onderzoek voor dezelfde soort scholen gekozen. Van docenten die ik heb geïnterviewd kan niet gesteld worden dat zij representatief zijn voor een hele beroepsgroep docenten. Het onderzoeken van één casus verhoogde de *betrouwbaarheid*, omdat de kans kleiner is dat respondenten in algemeenheden gaan praten. Ze konden concrete situaties uit de werkelijkheid beschrijven. Vervolgens konden er makkelijker betrouwbare conclusies worden getrokken over de specifieke opvattingen van docenten ten aanzien van één controversiële casus. Echter, de context en de ligging van de scholen speelde ook een rol binnen dit onderzoek. Een onderzoek op andere soorten scholen, met een meer diverse leerlingsamenstelling of andere geografische ligging, zou wellicht andere resultaten hebben opgeleverd. Dat is dan ook een beperking binnen dit onderzoek.

### *6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek*

1. Omwille van pragmatische keuzes hebben overwegend docenten van éénzelfde soort scholen deelgenomen aan het empirisch onderzoek: zogeheten ‘witte’ scholen. Het zou vanwege deze eenduidigheid in de leerlingpopulatie juist interessant zijn om allerlei soorten scholen te onderzoeken, waar sprake is van meer diversiteit in de leerlingbevolking. Sommige respondenten noemden bijvoorbeeld dat zij het onderwijs over de Zwarte Piet-discussie mogelijk anders zouden inrichten als zij op scholen zouden werken met een ‘ander’ publiek.

Verder is het zo dat de deelnemende docenten binnen dit onderzoek allemaal regelmatig controversiële kwesties bespreken in hun lessen, terwijl in het literatuuronderzoek naar voren kwam dat docenten soms thema's niet aansnijden omdat ze zich niet vaardig genoeg voelen. De docenten die hebben deelgenomen aan dit onderzoek zeggen weinig moeilijkheden te ondervinden bij het bespreken van controversiële kwesties en ook tijdens de les over de Zwarte Piet-discussie. Dit zegt echter niets over andere docenten die dat mogelijk wel als moeilijk ervaren. De groep deelnemende docenten aan dit onderzoek kunnen op dit punt dus niet als representatief worden geacht.

2. De meeste van de respondenten gaven aan weinig moeilijkheden te hebben ondervonden met de Zwarte Piet-discussie in hun onderwijs. Sommige van hen verwezen echter naar andere, specifieke controversiële thema's waarin zij wel moeilijkheden ondervonden.

Over de specifieke Zwarte Piet-discussie en de vragen die docenten daarover hebben en de mogelijkheden die zij daarin zien, is nu meer bekend dan voorheen. De Zwarte Piet-discussie in Nederland gaat ten slotte voort en het is logisch dat het onderwijs aandacht besteedt aan dit maatschappelijke dilemma. De conclusies uit dit onderzoek kunnen bijdragen aan een doordachter onderwijs over deze thematiek. Echter, vanwege de verwijzingen van de respondenten naar moeilijk te bespreken thematiek in hun onderwijs, zoals concrete gebeurtenissen omtrent islamitisch geweld (bijvoorbeeld de aanslagen in Parijs), zou het een aanbeveling zijn om meer onderzoek te doen naar andere specifieke gevallen.

3. Daarnaast is één van de conclusies dat er weinig tijd is voor voorbereiding en het zorgvuldig bespreken van controversiële thema's in de les. De meeste docenten geven aan dat zij wat dit betreft nagenoeg niet samenwerken met collega's. Het bespreken van controversiële kwesties zou beter en weldoordachter aangeboden kunnen worden, als docenten meer tijd, aandacht en samenwerking kunnen steken in het bespreken van maatschappelijke problemen. De docenten binnen dit onderzoek lossen het probleem van gebrek aan tijd op door de controversiële thema's te koppelen aan andere lesonderdelen en leerdomeinen. Onderzoek naar de wijze waarop maatschappelijke controverses geïntegreerd kan worden in reguliere lessen is gewenst omdat daarmee het probleem van tijdsgebrek deels kan worden opgelost. Het samenwerken met collega's, binnen dezelfde of andere vakgroepen, zou daarom ook bijzonder vruchtbaar kunnen zijn. De wijze waarop die samenwerking in de praktijk gestalte krijgt, is een interessant onderzoeksgebied omdat een samenhangende visie binnen de school met heldere doelstellingen bepaalt hoe de burgerschapsvorming en het bevorderen van een democratische houding van leerlingen in de praktijk vorm krijgt.
4. Meer onderzoek naar het bespreken van racisme-vraagstukken binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs is ook gewenst. Volgens de docenten speelt de Zwarte Piet-discussie elk jaar rond de Sinterklaasperiode behoorlijk. Echter, het is de ervaring van docenten dat hun leerlingen weinig kritisch over deze controversiële kwestie nadenken en dat zij slecht geïnformeerd zijn. Vanwege de rol die de leerlingen hebben en krijgen in het maatschappelijk debat, en met het oog op hun betrokkenheid bij de plurale samenleving, samen met de conclusie van de VN dat het Nederland van vandaag de dag te weinig aan het voorkomen van racisme doet, zou met name het onderwijs daar een grotere rol in kunnen spelen.
5. Ten slotte is één van de conclusies van het onderzoek dat de opvattingen van docenten met betrekking tot actuele, maatschappelijke situaties van invloed zijn op de wijze waarop zij hun lessen vormgeven. Ook vinden docenten dat het nadenken over burgerschap op de opleiding plaats hoort te vinden. Meer onderzoek is daarom gewenst naar hoe studenten op lerarenopleidingen burgerschap kunnen integreren in hun onderwijs en de wijze waarop hun persoonlijke wereldbeeld van invloed is op hun onderwijs.

## Bronnenlijst

- Hiemstra, K., Schoones, J. Loor, O. de, Robijns, M. (2013). *Omgaan met verschillen op het snijvlak van pedagogisch handelen*. Verkennende brochure van APS in opdracht van het ministerie van O, C&W. Online document gevonden op:  
<http://www.aps.nl/media/3017/omgaan-met-verschillen.pdf>
- Baarda, B. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van een kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Banks, J. (2005). *Cultural Diversity and Education*. Verenigde Staten: Pearson Education.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Waar wordt democratie geleerd?* In M.de Winter, T.Schillemans & R.Janssens (eds) *Opvoeding in democratie*. Amsterdam: SWP
- Blokker, B. (2014). *Zwarte Piet blijft buiten de politiek en de rechtszaal*. Nieuwsartikel van 13 november 2014 in NRC. Geraadpleegd op: <http://www.nrc.nl/next/2014/11/13/zwarte-piet-blijft-buiten-de-politiek-en-de-rechts-1437887>
- Bowen, G.A. (2006). *Grounded theory and sensitizing concepts*. Western Carolina University.
- Bron, J.; W. Veugelers & E.van Vliet (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Stichting leerplanontwikkeling: Enschede.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2015). Kamerbrief over versterking burgerschapsvorming in het onderwijs.
- CCEA. (2008). *Teaching controversial issues at Key Stage 3*. Northern Ireland Curriculum. Geraadpleegd:  
[http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area\\_of\\_learning/CCEA\\_Controversial\\_Issues.pdf](http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/CCEA_Controversial_Issues.pdf)
- Covert, A. (2013). Nieuwsbericht van 19 oktober 2013 in NRC: *Kan Zwarte Piet nog wel? Vier vragen rond de groeiende controverse*. Online document geraadpleegd op:

<http://www.nrc.nl/nieuws/2013/10/19/kan-zwarte-piet-nog-wel-vier-vragen-rond-de-groeiende-controverse/>

Cohen, J. (2014). Nieuwsbericht van 26 september 2014 op internetwebsite Nu.nl Online document geraadpleegd op: <http://www.nu.nl/binnenland/3780680/u-moet-weten-discussie-rond-zwarte-piet.html>

De Beer & Schuyt (2004). *Bijdragen aan waarden en normen. De pedagogische opdracht van het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen, WRR-verkenning 2*. Amsterdam: University Press

Dekker, M. (2014). Nieuwsbericht van donderdag 16 oktober 2014 in NRC: *De verdedigers van Zwarte Piet zijn niet voor niets zo fel. Ze staan op verlies*. Geraadpleegd op: <http://www.nrcreader.nl/artikel/7090/de-verdedigers-van-zwarte-piet-zijn-niet-voor-niets-zo-fel-ze-staan-op-verlies>

De Kat, E. & Veugeliers, W. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs*. Assen: Uitgeverij van Gorcum

De Vries, E. (2014). Artikel op de internetwebsite Metronieuws.nl. Geraadpleegd op: <http://www.metronieuws.nl/nieuws/zwarte-piet-maakt-het-basisscholen-moeilijk/SrZniw!z5MmcwnAOODg/>

Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen. Kunst én kunde*. Den Haag: Uitgeverij Lemma

Feldman, L., Paskek, J., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). *Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education*. Applied Developmental Science, 12(1), 26-37

Fournier-Sylvester, N. (2013). *Daring to debate: strategies for teaching controversial issues in the classroom*. College Quarterly, 16 (3), 1-7

Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R. & Ten Dam, G. (2012). *Citizenship in young people's daily lives. Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands*. Journal of Youth Studies, 15 (6), 711-729

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom*. New York: Teachers College.

Imelman, J.D. (2003). *De pedagogische opdracht van de school en de politieke oproep tot een discussie over waarden en normen. Een eigentijdse spectatoriale kritiek*. Pedagogiek, 23(2), 91-96

Inspectie van Onderwijs (2008). *Het onderwijs in thema's. Burgerschap en integratie*. Onderwijsrapport.

Klaassen, C (2009). *Morele moed en de pedagogische taak*. Online document: [http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs\\_pdf/PK79\\_Morele%20moed%20en%20de%20pedagogische%20taak%20van%20schoolleiders.pdf](http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/PK79_Morele%20moed%20en%20de%20pedagogische%20taak%20van%20schoolleiders.pdf)

Leeman, Y.A.M. (2003). *De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentdilemma's*. In: Pedagogische Studietoeken, jrg.80, nr.6, p.468-484

Leeman, Y.;E. van Koeven; H. de Lange; E.Roefs (2009). *Pedagogische kwaliteit van de leraar. Opdiepen en ontwikkelen*. In: Oers, B. van; Y.Leeman; M.Volman (red)

Leenders, H.; W.Veugelers & E. de Kat (2008). *Teachers views on citizenship in secondary education in the Netherlands*. Cambridge Journal of Education, 38 (2), 155-170

Lickona, T. (1997). *The teacher's role in character education*. Journal of Education, 179(2), p.63-80

Niens, U, O'Connor, U. & Smith, A. (2013). *Citizenship education in divided societies: teachers perspectives in Northern Ireland*. Citizenship Studies, 17(1), p.128-141

Onderwijsraad (augustus 2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Advies.



Oulton, Day, Dillon & Grace. (2007). *Controversial issues – teaching attitudes and practices in the context of citizenship education*. Oxford Review of Education, 30, 489-507

Maslowski, R., van der Werf, M.P.C, Oonk, G.H, Naayer, H., Isac, M.M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*, GION. Rijksuniversiteit Groningen.

Moskos, A. (2014). Nieuwsartikel van 6 september 2014 op de internetwebsite van het Parool. Online document geraadpleegd op:  
<http://www.parool.nl/parool/nl/30700/OPINIE/article/detail/3740810/2014/09/06/Als-we-niets-veranderen-raken-we-Zwarte-Piet-voorgoed-kwijt.dhtml>

McDevitt M. & Kiouisis, S. (2006). *Deliberative learning: an evaluative approach to interactive civic education*. Communication Education, 55(3), 247-264

NOS Nieuws (2015). *VN-Rapport: Zwarte Piet moet anders*. Geraadpleegd op:  
<http://nos.nl/artikel/2054595-vn-rapport-zwarte-piet-moet-anders.html>

Parker, C. & Hess, D. (2001). *Teaching with and for discussion*. In: Teacher and teacher education, 17, 273-289

Parker, C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and diversity in public life*, New York: Teachers College Press.

Pauw, L.M.J.(2013). *Burgerschapsvorming in het Utrechtse onderwijs: op weg naar een gezamenlijke visie*. Gemeente Utrecht: Ovia

Pleij, H. (2011) Uitspraak van historicus Herman Pleij in debatprogramma Debat op 2 over de stelling of zwarte piet wel racistisch is of niet. Aflevering van 3 december 2011:  
<http://tvblik.nl/debat-op-2/zwarte-piet-racistisch-of-niet>

Puymbroeck, M. & W. Taelman (2007). *'Controversiële onderwerpen in de klas', een informatief pakket over het behandelen van heftige meningsverschillen in de klas.* Expertisecentrum mensenrechten en kinderrechteneducatie. Vormen: Vlaanderen

Rapport Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs.* Uitgave van de Onderwijsraad: Den Haag.

Schuitema, J. & Veugelers, W. (2010). *Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. Een verdeling van taken binnen de school, en tussen school, ouders, jeugdzorg en politie.* Universiteit van Amsterdam: Department of Child Development and Education.

Schuitema, J. & Veugelers, W. (2013). *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de vakken biologie en geschiedenis.* Department of Child Development and Education. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.

Sijbers, R. e.a. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Radboud Universiteit Nijmegen: ITS (opdracht van Ministerie van OCW)

Stichting SLO (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Een verkennende literatuurstudie.* Stichting leerplanontwikkeling: Enschede.

Solomon, D., Watson, M.S. & Battistich, V.A. (2001). *Teaching and schooling effects on Moral/Prosocial Development.* In: V.Richardson, Handbook of Research On Teaching. P.566-603. Washington: American Educational Research Association

Stichting SLO (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling.* Stichting leerplanontwikkeling: Enschede.

Stuij, N. (2002). *Humanisme en onderwijs: een duurzame relatie.* In: Het leven leren. Enkele achtergronden van de morele vorming in humanistisch vormingsonderwijs en levensbeschouwing. Utrecht: Stichting HVO, p. 7-17.

Ten Dam, G. Dijkstra, A.B.Geijssel, F., Ledoux, G & Van der Veen, I. (2010). *Maakt de school verschil? Effecten van leerlingpopulatie en onderwijskwaliteit op burgerschapscompetenties*

van leerlingen in het basisonderwijs. In: J.Peschar, H., Hoogdhoff, A.B., Dijkstra & G.Ten Dam.

The Citizenship Foundation (2004). *Education for Citizenship, Diversity and Race Equality: a practical guide*. London. Online bestand geraadpleegd op:  
[http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib\\_res\\_pdf/0118.pdf](http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/0118.pdf)

Thrupp M. & Lupton, R. (2011). *Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts*. Journal of Education Policy, 26(2) 287-310

Torney-Purta, J.R., Oswald, L.H.&Schulz W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Aged Fourteen*. Amsterdam: IEA.

Van Hook, C.W. (2000). *Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Online document geraadpleegd op:  
<http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/vanhook.html>

Veugelers, W. & De Kat, E. (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Veugelers, W. (2006) *Docenten en waardenvormende dialogen. De begeleiding van de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. 15-19. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding en Universiteit van Amsterdam

Veugelers, W. (2011). *Education and Humanism. A humanist perspective on moral development and citizenship education*. 9-34. Sense Publishers.

Veugelers, W. & Schuitema, J. (2010). *Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. Een verdeling van taken binnen de school en tussen school, ouders, jeugdzorg en politie*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam

Wekker, G. (2014). Verklaring in de Raad van State. Geraadpleegd op:  
[http://www.joop.nl/opinies/detail/artikel/29146\\_8\\_wetenschappelijk\\_onderbouwde\\_argument\\_en\\_tegen\\_zwarte\\_pietargumenten/](http://www.joop.nl/opinies/detail/artikel/29146_8_wetenschappelijk_onderbouwde_argument_en_tegen_zwarte_pietargumenten/)

Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. In: P.van Lieshout, M. van der Meij en J. de Pree (eds). *Bouwstenen voor een betrokken jeugdbeleid*, 225-270. Amsterdam: Amsterdam University Press.

## **Bijlage 1: Interviewleidraad I**

*Informeren:* Allereerst hartelijk dank voor het meewerken met dit gesprek. Het interview zal volledig anoniem zijn. Ik zal eerst wat vertellen over de inhoud van mijn onderzoek. Dit is mijn afstudeeronderzoek. Daarbij richt ik me op de opvatting van docenten over hun burgerschapsvormende positie in de samenleving. Als actuele casus gebruik ik daarvoor de zwartepietdiscussie, die jij hebt behandeld in de les. De zwartepietdiscussie is een zogeheten controversiële kwestie. Over controversiële, maatschappelijke onderwerpen kunnen mensen verschillende meningen hebben. In dit onderzoek wil ik te weten komen wat de visie van docenten is op hun burgerschapsvormende taak aan de hand van het bespreken van een controversiële kwestie als de zwartepietdiscussie.

*Openingsvraag:* Zou je jezelf kort willen voorstellen? Noem daarbij je leeftijd, opleiding en beroep. Hoe lang werk je binnen het onderwijs? En op deze school?

### **1. Hoe heb je in 2014 de zwartepietdiscussie behandeld?**

- Welke reden is er voor jou om dit onderwerp te behandelen?
- Wat moeten leerlingen geleerd hebben? Welk inzicht, welk idee?
- Waar leg jij het accent op tijdens zo'n les?
- Welke voorwaarden verbind jij aan het gesprek?
- In hoeverre benader jij deze discussie anders dan andere onderwerpen?
- Hoe zie jij de zwartepietdiscussie zelf? In hoeverre heeft jouw visie een rol gespeeld tijdens de lessen?
- Wat zijn de pedagogische uitgangspunten van de school? In hoeverre houd je rekening met pedagogische uitgangspunten of het curriculum van de school tijdens de les over de zwartepietdiscussie?
- In hoeverre beschouw jij het als jouw taak om dit onderwerp te bespreken?
- In hoeverre ga je in op de controverses rond de zwartepietdiscussie?
- In hoeverre heb je de les over de zwartepietdiscussie gepland van tevoren?
- Hoe voel jij je tijdens zo'n les?

### **2. Burgerschapstaak van de docent (deze term niet noemen, maar noem: taak)**

- Wat is jouw opvatting over leren/onderwijzen?

- Wat beschouw jij in het algemeen als jouw taak als docent in het kader van burgerschap?
- Hoe ben jij bij die opvatting gekomen? Hoe is jouw eigen visie ontstaan? In hoeverre wordt de opvatting over burgerschapsvorming beïnvloed door de visie van de school?
- In hoeverre heeft dit alles een rol gespeeld bij het vormgeven van een les over de zwartepietdiscussie? Welke keuzes heb je wel en welke niet gemaakt in relatie tot je taakopvatting?

*Afsluiting:* We zijn nu ... aan het praten en ik wil zo afronden. Aan jou de vraag: wil je nog iets toevoegen aan hetgeen we besproken hebben? Dan wil ik je hartelijk danken voor je openheid en voor je tijd.

## **Bijlage 2: Interviewleidraad II**

*Informeren:* Allereerst hartelijk dank voor het meewerken met dit gesprek. Het interview zal volledig anoniem zijn. Ik zal eerst wat vertellen over de inhoud van mijn onderzoek. Dit is mijn afstudeeronderzoek. Daarbij richt ik me op de opvatting van docenten over hun burgerschapsvormende positie in de samenleving. Als actuele casus gebruik ik daarvoor de zwartepietdiscussie, die jij hebt behandeld in de les. De zwartepietdiscussie is een zogeheten controversiële kwestie. Over controversiële, maatschappelijke onderwerpen kunnen mensen verschillende meningen hebben. In dit onderzoek wil ik te weten komen wat de visie van docenten is op hun burgerschapsvormende taak aan de hand van het bespreken van een controversiële kwestie als de zwartepietdiscussie. (niet opnemen)

*Openingsvraag:* Zou je jezelf kort willen voorstellen? Noem daarbij je leeftijd, opleiding en beroep. Hoe lang werk je binnen het onderwijs? En op deze school?

### **(Burgerschaps)taak van de docent**

- Wat is jouw opvatting over leren/onderwijzen?
- Wat beschouw jij in het algemeen als jouw taak als docent?
- Nieuwe vraag: waar denk jij aan bij burgerschap? In hoeverre is het belangrijk volgens jou om daar aandacht aan te schenken als docent? Welke doelen heb je?
- Hoe ben jij bij die opvatting gekomen? Hoe is jouw eigen visie ontstaan? In hoeverre wordt de opvatting over burgerschapsvorming beïnvloed door de visie van de school?
- Nieuwe vraag: Waar denk jij aan bij de term democratie? In hoeverre krijgt dit een plaats binnen jouw onderwijs? Welke (bewuste) keuzes maak je daarin?
- Nieuwe vraag: Wat moet een docent volgens jou kunnen of doen om de doelen te bewerkstelligen? Hoe vind jij dat dit gebeurt? Collega's?
- In hoeverre heeft dit alles een rol gespeeld bij het vormgeven van een les over de zwartepietdiscussie? Welke keuzes heb je wel en welke niet gemaakt in relatie tot je taakopvatting?

### **Hoe heb je in 2014 de zwartepietdiscussie behandeld?**

- Welke reden is er voor jou om dit onderwerp te behandelen?
- Wat moeten leerlingen geleerd hebben? Welk inzicht, welk idee?

- Waar leg jij het accent op tijdens zo'n les?
- Welke voorwaarden verbind jij aan het gesprek?
- In hoeverre benader jij deze discussie anders dan andere onderwerpen?
- Hoe zie jij de zwartepietdiscussie zelf? In hoeverre heeft jouw visie een rol gespeeld tijdens de lessen?
- Wat zijn de uitgangspunten van de school? In hoeverre houdt je rekening met (pedagogische) uitgangspunten of het curriculum van de school tijdens de les over de zwartepietdiscussie?
- Welke keuzes maak jij daarin zelf? Nieuw: Waarin je géén rekening houdt met de school?
- In hoeverre beschouw jij het als JOUW taak om dit onderwerp te bespreken? En... andere onderwerpen?
- In hoeverre ga je in op de controverses rond de zwartepietdiscussie?
- In hoeverre heb je de les over de zwartepietdiscussie gepland van tevoren?
- Hoe voel jij je tijdens zo'n les?

*Afsluiting:* We zijn nu ... aan het praten en ik wil zo afronden. Aan jou de vraag: wil je nog iets toevoegen aan hetgeen we besproken hebben? Dan wil ik je hartelijk danken voor je openheid en voor je tijd.



<b>Respondent</b>	<b>Vak(ken)</b>	<b>Werkzaam in het onderwijs</b>	<b>School</b>
1 (vrouw, 27 jaar)	Maatschappijleer, mentor	4 jaar	1
2 (vrouw, 29 jaar)	Nederlands, Biologie, Drama, mentor	4 jaar	5
3 (man, 45 jaar)	Geschiedenis, Maatschappijleer en een uniek levensbeschouwelijk en maatschappelijk schoolvak	17 jaar	5
4 (vrouw, 41 jaar)	Nederlands, mentor	2 jaar	5
5 (vrouw, 32 jaar)	Nederlands, mentor	12 jaar	5
6 (vrouw, 26 jaar)	Levensbeschouwing	1 jaar	2
7 (man, 40 jaar)	Een uniek levensbeschouwelijk en maatschappelijk schoolvak	7 jaar	3
8 (vrouw, 26 jaar)	Geschiedenis	1 jaar	4